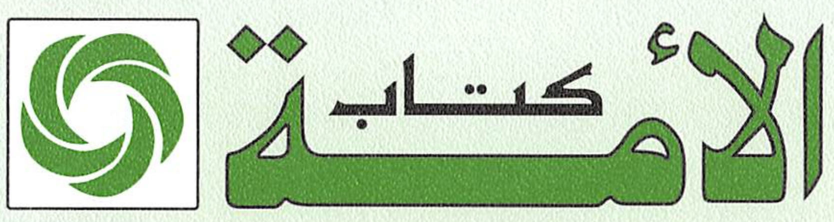


سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن إدارة البحوث والدراسات الإسلامية - قطر

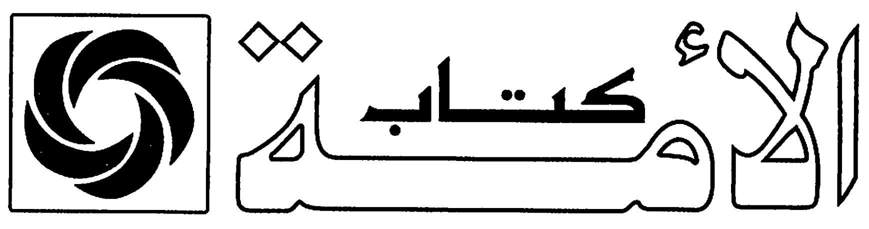
العدد: ١٦٠ ربيع الأول ١٤٣٥هـ السنة الرابعة والثلاثون

مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية

أ.د. قطب مصطفى سانو

قطب مصطفى سانو

* من مواليد جمهورية غينيا، كوناكري.
* دكتوراه في القانون (تخصص أصول الفقه).
* نائب رئيس مجمع الفقه الإسلامي الدولي.
* أستاذ دكتور، قسم الفقه وأصول الفقه، الجامعة الإسلاميَّة العالمية في ماليزيا (سابقاً).
* وزير التعاون الدولي بجمهورية غينيا.
* يجيد اللغات: الماندونغو (اللغة الأم)، والعربية والفرنسية والإنجليزية والملاوية.
* شارك في ترجمة (معجم لغة الفقهاء) إلى الفرنسية.
* له عدد من الكتب والبحوث المنشورة.



سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن إدارة البحوث والدراسات الإسلامية - قطر

ص . ب : ٨٩٣ الدوحة - قطر

من شروط النشر في السلسلة

- أن يهتم البحث بمعالجة قضايا الحياة المعاصرة، ومشكلاتها، ويسهم بالتحصين الثقافي، وتحقيق الشهود الحضاري، وترشيد الأمة، في ضوء القيم الإسلامية.
- أن يتسم بالأصالة، والإحاطة، والموضوعية، والمنهجية.
- أن يشكل إضافة جديدة، وألا يكون سبق نشره.
- أن يُوثق علميًا، بذكر المصادر، والمراجع، التي اعتمدها الباحث مع ذكر رقم الآيات القرآنية، وأسماء السور، وتخريج الأحاديث.
- أن يبتعد عن إثارة مواطن الخلاف المذهبي، والسياسي، ويؤكد على عوامل الوحدة والاتفاق.
- يفضل إرسال صورة عن البحث، لأن المشروعات التي ترسل لا تعاد، ولا تسترد، سواء اعتمدت أم لم تعتمد.
- ترسل السيرة الذاتية لصاحب البحث.
- تقدم مكافأة مالية مناسبة.

هذا الكتاب.. يعتبر إحدى المحاولات الجادة في الدعوة إلى إحياء روح الاجتهاد والتجديد، ووضع أوعية شرعية لكيفية التعامل مع الحياة، والمساهمة فيها والاضطلاع بالدور الرسالي المنوط بالأمة.

وحيث إن المسألة التعليمية هي محور التجديد والاجتهاد والنهوض، فإن إعادة النظر في السياسات والمواد التعليمية والمناهج ومراجعتها، في ضوء قيم الوحي، والنظر إلى مدى أدائها، من خلال الواقع، والتمييز بين الوسائل وبين المقاصد، وتطور العلوم والمعارف والتحديات من حولها..... إن إعادة النظر والمراجعة والاجتهاد والتجديد هو سبيل الخروج من وهدة التخلف.

فإذا كانت معارف الوحي تمتلك الإمكان الحضاري، وإن حسن التعامل معها هو موطن النهوض، فإن الاجتهاد والتجديد هو السبيل لتنزيلها على حياة الناس.. إن ولوج عتبة الاجتهاد والتجديد ما يزال من الأماني، حيث إننا نتحدث عن أهمية الاجتهاد وضرورته، ونتكلم عن أهمية التقويم والمراجعة، بينما القوالب والتقاليد الجماعية تشكل عوائق ومخاوف من الإقدام عليه واقتحام العقبة.

فالإحساس بأهمية القضية لا يعني بالضرورة الإدراك لأبعادها وامتلاك القدرة على ممارستها، ويبقى أن الإحساس من الحواضن المهمة لقضية التجديد.. إننا ما نزال نفتقر إلى تأهيل أهل الاختصاص، الذين يقرأون الواقع ويكتشفون الحلول، لنرد إليهم أمر ما يحيط بنا من الأمن والخوف، ليشكلون الرؤى، ويبينون المسالك.

إن المسألة التعليمية في الغالب تعاني غربة الزمان والمكان، ولم تستطع تأهيل الذين يستنبطون الحلول في جميع مجالات المعرفة، والله سبحانه وتعالى يقول: ﴿وَإِذَا جَآءَهُمۡ أَمۡرٞ مِّنَ ٱلۡأَمۡنِ أَوِ ٱلۡخَوۡفِ أَذَاعُواْ بِهِۦۖ وَلَوۡ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنۡهُمۡ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسۡتَنۢبِطُونَهُۥ مِنۡهُمۡۗ...﴾ (النساء:٨٣)، فهل نبقى في مرحلة الإذاعة والإشاعة؟

موقعنا على الإنترنت: www. sheikhali-waqfiah.org.qa
www. Islamweb.net
البريد الإلكتروني : E. Mail:M_Dirasat@Islam.gov.qa

مناهج العلوم الإسلامية
والمتغيرات العالمية

أ.د. قطب مصطفى سانو

الطبعة الأولى

ربيع الأول ١٤٣٥هـ

كانون الثاني (يناير) ٢٠١٤م

قطب مصطفى سانو.

مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية.

الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ٢٠١٤م.

١٦٨ص، ٢٠سم - (كتاب الأمة، ١٦٠)

رقم الإيداع بدار الكتب القطرية: ٣ / ٢٠١٤

الرقم الدولي (ردمك): ٨ / ٦٥ /٩٢

أ. العنوان ب. السلسلة

موقعنا على الإنترنت : www. sheikhali-waqfiah.org.qa

www.Islamweb.net

البريد الإلكتروني: E. Mail: M_Dirasat@Islam.gov.qa

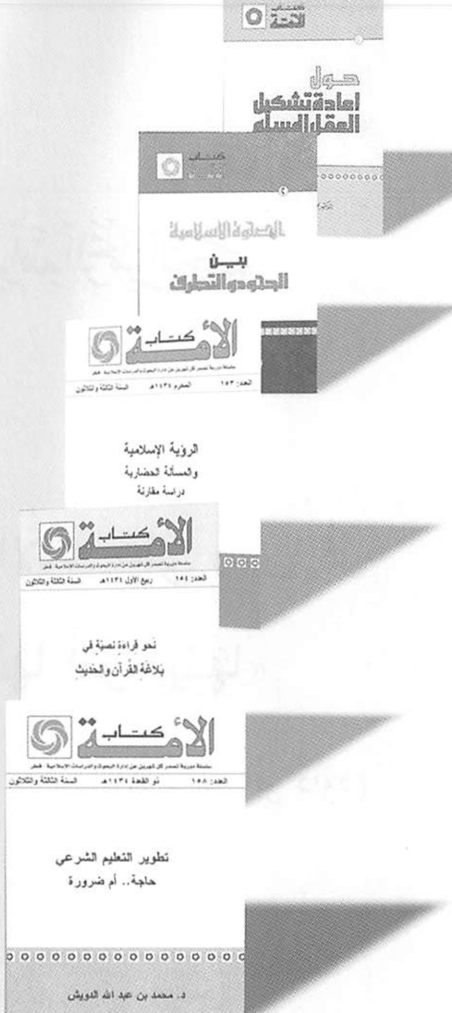
بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

«إِنَّ اللَّهَ يَبْعَثُ لِهَذِهِ الأُمَّةِ عَلَى رَأْسِ كُلِّ مِائَةِ سَنَةٍ مَنْ يُجَدِّدُ لَهَا أَمْرَ دِينِهَا».

(أخرجه أبو داود)

إدارة البحوث والدراسات الإسلامية





. إعادة تشكيل العقل المسلم في ضوء معرفة الوحي

. إحياء مفهوم فروض الكفاية وتأكيد أهمية التخصص

. المساهمة في بناء النخبة الراشدة

. إشاعة الوعي بأهمية المنهج السنني

ثلث قرن من العطاء..

قطر - الدوحة - ص.ب: ٨٩٣ - هاتف: ٤٤٤٤٧٣٠٠(٩٧٤) فاكس: ٤٤٤٤٧٠٢٢

www.sheikhali-waqfiah.org.qa E-Mail: M_Dirasat@Islam.gov.qa

تقديم

عمر عبيد حسنه

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، معلم الناس الخير.

الحمد لله، الذي أوقف الأمة الإسلامية على نهاية تاريخ النبوة، واصطفاها لوراثة الكتاب، وأكمل بها الدين، وأتم بها النعمة، وختم عندها الوحي، وناط بعزماتها حفظ الذكر ونفي نوابت السوء عنه، والحراسة لامتداده وإبلاغه للناس وتقديم الحلول لمشكلاتهم، وإنارة طريق الهداية أمامهم، وتصويب محاولات التأويل الجاهل والانتحال الباطل والمغالاة في الدين، وجعل قابلية التجدد والتطور والتطوير من خصائص هذا الدين الذاتية، ومن لوازم الخاتمية لضمان امتداد رسالة النبوة وعموم نفعها، والاستجابة لحاجات الناس، والإجابة عن أسئلتهم، في كل زمان ومكان، كما جعل التجديد والاجتهاد من أعلى التكاليف الشرعية لعموم الأمة.

فالأمة المسلمة عالمية، ورسالتها إنسانية، وخطابها للإنسان أينما كان، وليست أمة أو رسالة قوم أو جنس أو لون، وإن فهم نصوصها ومقاصدها الخالدة مفتوحة للجميع وليست مقفلة أو مغلقة أو حكراً على عصر أو طبقة أو جغرافيا أو طائفة أو جماعة، فكما أن الأمة الإسلامية أمة عالمية ومجتمع مفتوح للناس جميعاً فإن نصوص النبوة في الكتاب والسنة أيضاً فضاء مفتوح

على التفكير والفهم والتعامل والكشف والاجتهاد لكل مؤهل إلى يوم القيامة، وإن العطالة والتوقف والتراجع والجمود والتقليد والغلق والانغلاق، الذي لحق بالأمة هي إصابات في محل الخطاب، الإنسان المتلقي، وليس في الخطاب ذاته، الذي أُنزل ليسع الحياة ويستجيب لكل حالاتها، ويستوعب كل حركتها، ويشكل الرؤية ودليل العمل لمسيرتها، لذلك فإن الجمود والانغلاق على فهمٍ أو فقهٍ أو حكم، والتوقف عند رمز أو عصر أو فتوى أو مذهب أو فهم مغلق أو مقفل ليس من طبيعة قيم الوحي في هذا الدين، ولا من خلوده، ولا خاتميته.

فالنبوة، تاريخياً، لم تتوقف في حياة البشرية عند زمن أو قوم أو ظرف، وإنما بقيت الرسل تترى وتتتابع وتؤدي وظيفتها في تأهيل الإنسان، بدءاً من طفولته ووصولاً إلى رشده، الذي اقتضى ختم النبوة، الأمر الذي جعل الامتداد والتجديد والتجدد والتطوير للفهم والتطور لوسائل الفهم والاجتهاد، في ضوء تغير الظروف وتعدد الأحوال وتدفق المعلومات وطي المسافات وتلاقي الأمم والشعوب والحضارات، منوطاً بالإنسان، محل تعاليم النبوة، فلئن توقفت نصوص الوحي فإن في طبيعتها من المرونة والخلود ما يؤهلها للامتداد في مقاصد الدين واتساع فضائه، الذي ما يزال ممتداً يجيب عن أسئلة الإنسان، ولعل هذا الامتداد والاجتهاد والتوليد من أهم وظائف العقل، فهو وسيلة الامتداد بالوحي وتنزيله على حياة الناس، وكأن النبوة بذلك لم تتوقف عن الامتداد، من بعض الوجوه، وإن اختتمت نصوصها، فالعقل والاجتهاد اعتمد مصدراً للتوليد والتشريع في تعاليم النبوة.

فالاجتهاد، والحض على ممارسته، وإعمال العقل في توليد الأحكام الجديدة للحوادث الجديدة والأحوال المستجدة أحد تكاليف الدين وتعاليم النبوة، فالرسول ﷺ يقول: «**إِذَا حَكَمَ الْحَاكِمُ فَاجْتَهَدَ ثُمَّ أَصَابَ فَلَهُ أَجْرَانِ، وَإِذَا حَكَمَ فَاجْتَهَدَ ثُمَّ أَخْطَأَ فَلَهُ أَجْرٌ**» (أخرجه البخاري).. ويقول لمعاذ ﷺ لما أراد اختباره لابتعاثه إلى اليمن: **كَيْفَ تَقْضِي إِذَا عَرَضَ لَكَ قَضَاءٌ؟** قَالَ: أَقْضِي بِكِتَابِ اللَّهِ، قَالَ: **فَإِنْ لَمْ تَجِدْ فِي كِتَابِ اللَّهِ؟** قَالَ: فَبِسُنَّةِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ .. قَالَ: **فَإِنْ لَمْ تَجِدْ فِي سُنَّةِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ وَلا فِي كِتَابِ اللَّهِ؟** قَالَ: أَجْتَهِدُ رَأْيِي وَلا آلُو.. فَضَرَبَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ صَدْرَهُ وَقَالَ: **الْحَمْدُ لِلَّهِ، الَّذِي وَفَّقَ رَسُولَ رَسُولِ اللَّهِ لِمَا يُرْضِي رَسُولَ اللَّهِ**» (أخرجه أبو داود).

وعليه، فإن الذي يعطل عقله وتكاليفه الشرعية يلغي إنسانيته ووظيفته ويعيش بلا أجر ولا ثواب، هذا إن لم نقل: إن هذا التعطيل والتوقف يحمل المسؤولية التقصيرية وإمكانية العقاب، فالله يقول: ﴿إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا﴾ (الإسراء:٣٦).

وفي ضوء ذلك أيضاً يمكننا أن ندرك أبعاد مقولة النبي الخاتم ﷺ: «**إِنَّ اللَّهَ يَبْعَثُ لِهَذِهِ الأُمَّةِ عَلَى رَأْسِ كُلِّ مِائَةِ سَنَةٍ مَنْ يُجَدِّدُ لَهَا دِينَهَا**» (أخرجه أبو داود)، وأن هذا الحديث بقدر ما هو إخبار من الصادق المصدوق بقدر ما هو تكليفٌ وتحريضٌ للعقل وفتحٌ لآفاق الاقتداء بالنبوة والوحي وحمايته كما أُنزل.

وبعد:

فهذا «**كتاب الأمة**» الستون بعد المائة: «مناهج العلوم الإسلامية والمتغيرات العالمية»، للأستاذ الدكتور قطب مصطفى سانو، في سلسلة «**كتاب الأمة**»، التي تصدرها إدارة البحوث والدراسات الإسلامية في وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة قطر، مساهمة منها في إعادة بناء الأمة الثقافي، الذي يعتبر الحاضن الأساس لكل أنشطتها، السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية والذي يمنحها الأبجدية الصحيحة لقراءة تراثها وواقعها والعالم من حولها، ويحدد موقعها الفاعل وفعلها المجدي، من خلال الإمكانات المتاحة والظروف المحيطة، ويجمّع طاقاتها بحيث تتعرف إلى إمكاناتها الحضارية واختيار وسائل فعلها وإحياء عالمية الرسالة ودور القيم الإسلامية في بناء المشترك الإنساني، حيث أصبح العالم اليوم، بعد التقدم الهائل في وسائل الاتصال وسرعة تدفق المعلومات وتشابك وتداخل المصالح وما ترتب عليه من الاحتلال الإعلامي والاقتصادي أشبه بمدينة واحدة.

وقد يكون المطلوب قبل ذلك كله التفكير بكيفية إعادة بناء (الذات)، واسترداد قدرتها على التجدد والتجديد والنهوض واستلهام قيمها، في الكتاب والسنة، لتوليد الحلول والرؤى من النص الإلهي الصحيح، الذي تتميز به، ومحاولة استنطاقه للإجابة عن أسئلة الحياة الكبرى ومشكلات الواقع والحياة المتجددة، وهذا يتطلب امتلاك الجرأة والشجاعة في الإقدام على عمليات التقويم والمراجعة وتصحيح صورة التدين وما حملت من ممارسات جاهلة وشائنة

وشائهة وكارثية، باسم الإسلام، ومحاولة كسر الأقفال وفك الدوائر المغلقة والمحابس الخطيرة، الثقافية والاجتماعية، التي تحاصر الأمة، وتقطِّع أوصالها، وتميت فاعليتها، وتجعل بأسها بينها شديد، من شيوع الطائفيات والحزبيات والمذهبيات والجماعات المفتونة بنفسها وفكرها، وظهور النِّحَل الخطيرة، وما يترتب على ذلك من تفريق الدين وتشكيل أجسام وشظايا منفصلة عن جسم الأمة، تحاصر نفسها قبل أن يحاصرها خصومها وأعداؤها، الأمر الذي يؤدي إلى السقوط في الحالة الخطيرة من التمزق للنسيج الاجتماعي والإصابة الثقافية، التي لحقت بالأمم السابقة والتي حذرنا منها القرآن الكريم، وهي حالة التقطيع في الأرض والتبعثر وذهاب الريح والسقوط الحضاري والعجز عن الاضطلاع بالدور الرسالي، يقول تعالى: ﴿ وَلَا تَكُونُوا۟ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿٣١﴾ مِنَ ٱلَّذِينَ فَرَّقُوا۟ دِينَهُمْ وَكَانُوا۟ شِيَعًا ۖ كُلُّ حِزْبٍۭ بِمَا لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ﴾ (الروم:٣١-٣٢)، ويقول: ﴿وَقَطَّعْنَـٰهُمْ فِى ٱلْأَرْضِ أُمَمًا ۖ مِّنْهُمُ ٱلصَّـٰلِحُونَ وَمِنْهُمْ دُونَ ذَٰلِكَ ۖ ﴾ (الأعراف:١٦٨).

فهل نعتبر ﴿فَٱعْتَبِرُوا۟ يَـٰٓأُو۟لِى ٱلْأَبْصَـٰرِ﴾ (الحشر:٢)؟ وهل نتدبر: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَآ﴾ (محمد:٢٤)؟ وهل نقرأ القرآن فعلاً، كما ينبغي، ونقرئه لأبنائنا، ونقيم مراكز وخلاوى ومؤسسات التعليم الشرعي والقرآني المتطورة، بحيث نكون في مستوى إسلامنا وعصرنا؟ وهل يخطر لنا مراجعة دورها ومناهجها وأهدافها ووسائلها ومدى تحقيق مقاصدها؟ أم أننا سائرون بقوة الاستمرار، واستحكام وتحكم التقليد

الجماعي، وتقديس الوسائل والطرائق وكأنها غايات ومقاصد، وبالتزام ما وجدنا عليه آباءنا؟ وهل التحذير القرآني يقف عند زمن معين أو قوم معينين أو نبوة تاريخية معينة، أم أن القرآن كتاب خالد مجرد عن حدود الزمان والمكان، وأن حالة الاستنقاع الثقافي، التي تشكل نسيج عقل الأمة، والحاضنة لتفكيرها وفكرها، والموجهة لأنشطتها تتشكل في كثير من الأحيان بعيداً عن عطاء القرآن وخلوده، وأن التعامل مع القرآن تحول إلى مجرد التلاوة، على ما فيها من خير وثواب، لا بد أن تؤدي هذه التلاوات إلى مقاصدها؟

إن حالنا قبل التلاوة وبعدها لا يتغير، وإن من حفظة القرآن من لا يفترقون في سلوكهم كثيراً عن غيرهم، فهل نعيش حقبة زوال العلم الخطيرة، فنراجع واقعنا ونختبر وسائلنا، التي أخبر عنها الصادق المصدوق ﷺ لنأخذ حذرنا، عندما قال: « **وَذَاكَ عِنْدَ أَوَانِ ذَهَابِ الْعِلْمِ**».. فعَنْ «زِيَادِ بْنِ لَبِيدٍ، قَالَ: ذَكَرَ النَّبِيُّ ﷺ شَيْئًا فَقَالَ: **وَذَاكَ عِنْدَ أَوَانِ ذَهَابِ الْعِلْمِ**، قَالَ: قُلْنَا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، وَكَيْفَ يَذْهَبُ الْعِلْمُ وَنَحْنُ نَقْرَأُ الْقُرْآنَ، وَنُقْرِئُهُ أَبْنَاءَنَا، وَيُقْرِئُهُ أَبْنَاؤُنَا أَبْنَاءَهُمْ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ؟ قَالَ: **ثَكِلَتْكَ أُمُّكَ يَا ابْنَ أُمِّ لَبِيدٍ، إِنْ كُنْتُ لَأَرَاكَ مِنْ أَفْقَهِ رَجُلٍ بِالْمَدِينَةِ، أَوَلَيْسَ هَذِهِ الْيَهُودُ وَالنَّصَارَى يَقْرَءُونَ التَّوْرَاةَ وَالْإِنْجِيلَ لَا يَنْتَفِعُونَ مِمَّا فِيهِمَا بِشَيْءٍ؟**» (أخرجه أحمد)، ونحن ما نزال نظن أن الحل بكثرة التلاوة وزيادة المراكز والمؤسسات والمطبوعات والمنشورات وكثرة الحفظة؟!

والذي نقوله بدون أدنى تردد: إن هذه الحالة الثقافية والوسائل والطرائق والمناهج التعليمية والتربوية طالما أنها لم تستطع أن تحل المعادلة الصعبة، وتعالج العلل، وتغير الحالة الثقافية، التي عليها الأمة، وتغيير ما في الأنفس، فهي حالة فاشلة ومؤسسات فاشلة أو على الأقل عاطلة عن العمل والفاعلية، ولا نقول: عبئاً على أهلها، بل لعلنا نقول: إنها قد تساهم مساهمة سلبية في بعثرة الأمة وضياع جهودها، واستنزاف فاعليتها بغير جدوى، وحالنا معها كالذي يضرب بالحديد البارد، لقد أصبحت اليوم أشبه بالأوثان المقدسة والمناطق المحرمة لا يجوز مسها أو الاقتراب منها!

وقد تكون الإشكالية الكبرى في عدم الظن بأنها موطن الخلل ووسيلته، والتوهم بأن زيادة الإنفاق عليها أو الاستزادة منها، على مستوى المؤسسات والأفراد، هو المخرج، دون أن ندري أن ذلك تكريس للمشكلة، وأن مناهجها وطريقتها وسياستها وأداءها هي السبب فيما نحن فيه، الأمر الذي دفع الكثير منا إلى طلب الحلول والتطلع إليها من خارجها، علماً بأن ذلك سيساهم أكثر بتكريس العجز والتخلف، كما هو الحال؛ لأن العاجز عن تطوير (الذات) والنهوض وتوليد الحلول من داخلها، لتخلفه، هو أكثر عجزاً عن امتلاك القدرة على التطور والإفادة من الحلول من خلال (الآخر)، ذلك أن الذي يستطيع الإفادة من (الآخر) هو الإنسان المتقدم المترقي، الذي يمتلك المعيار الصحيح القادر على التمييز بين ما يأخذ وما يدع، أما الذي يعاني التخلف والعجز وعمى الألوان فيأخذ كل شيء، أو يدع كل شيء، ويستمر هو لا شيء.

إن التغيير الثقافي، أو تغيير ما بالأنفس، من الصناعات الثقيلة: ﴿إِنَّا سَنُلْقِي عَلَيْكَ قَوْلًا ثَقِيلًا ۝ إِنَّ نَاشِئَةَ اللَّيْلِ هِيَ أَشَدُّ وَطْئًا وَأَقْوَمُ قِيلًا ۝ إِنَّ لَكَ فِي النَّهَارِ سَبْحًا طَوِيلًا ۝ وَاذْكُرِ اسْمَ رَبِّكَ وَتَبَتَّلْ إِلَيْهِ تَبْتِيلًا﴾ (المزمل:٥-٨)، التي تتطلب الصبر والتبتل وإعادة بناء (الذات) وإخلاص الوجهة واختيار الوسيلة وإبصار المقصد، ولن يتحقق ذلك بالتمني: ﴿لَيْسَ بِأَمَانِيِّكُمْ وَلَا أَمَانِيِّ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ يَعْمَلْ سُوءًا يُجْزَ بِهِ﴾ (النساء:١٢٣)، فمتى نتوقف عن ممارسة تلك الوسائل الفاشلة أو السيئة، التي يسوء معها عملنا وحالنا؟

فحالنا يوبخ مقالنا، ومقالنا يوبخ حالنا، وطالما أن الحال وما في الأنفس لم يتغير فمعنى ذلك أن وسائلنا ومؤسساتنا وأحزابنا وجماعاتنا ومذاهبنا وطائفياتنا عبء معطل عن الفعل والفاعلية والعطاء، كما أسلفنا، حتى لو ادعت أنها سفينة الإنقاذ.

وما لم نحرر الإسلام واحتكار فهمه من المؤسسات والأشخاص والأحزاب والجماعات والطوائف والمذاهب، التي تصر على احتكار فهمه، وتعيدنا بذلك إلى العلة، التي وقع فيها أهل النبوات السابقة من ما يسمى «حملة الكتاب المقدس» واحتكار فهمه، ومصدر تفسيره، دون سواهم، وتوظيف هذا الفهم لمصالحها وابتزاز الناس، فالبلاء سيبقى مخيماً مستمراً، مهما كانت دعاوانا عريضة ومؤسساتنا كثيرة ومراكزنا عديدة وطبعات تراثنا متجددة.

فإذا كان المنهج هو المنهج، والمؤسسة هي المؤسسة، والحزب هو الحزب، والطائفة هي الطائفة، والجماعة هي الجماعة، والإرث الاجتماعي مستمر: ﴿قَالَ مُتْرَفُوهَآ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقْتَدُونَ﴾ (الزخرف:٢٣)، والاجتهاد معطل بحجة حماية الشريعة وقيم الدين من عبث العابثين، فإن النتائج أو النواتج هي النواتج، ذلك أن التخوف على الدين بدأ يُوظف اليوم للتخوف وحماية الذات، لقد التبست الذات بالقيمة، ونقول هنا: فللبيت رب يحميه، والله أنزل الذكر وحفظه، فليرفع الناس وصايتهم عن هذا الدين.

وما لم ندرك أهمية فك الدوائر المغلقة، التي نُسجت حولها القدسية والعصمة حتى كادت تصبح مسلمات، وما لم ندرك أن النظر من خلال نفس المناهج سوف يعطي نفس النتائج، وما لم ندرك أن تغيير زوايا النظر أو المناهج أو على الأقل تعددها وتجددها هو الذي سيعيد الحق إلى نصابه، وما لم ندرك أن نصوص الوحي خالدة ومجردة عن حدود الزمان والمكان والإنسان، وأن استنطاقها وإجابتها عن مشكلات عصر لا يلغي خلود عطائها واستنطاقها في كل عصر، وأن تطور وتدفق العلوم والمعارف فرصة لمعاودة النظر إلى النص من خلال الخبرات المتراكمة، وما لم ندرك أن للنص طبقات من المعاني متعددة مفتوحة على كل عصر، وأن لكل عصر مشكلاته وعطاؤه، وكشفه لتلك المعاني، وما لم نمارس الاجتهاد فعلاً، بعد مرحلة الكلام الطويل والمكرور عن أهمية الاجتهاد والتجديد، فسوف لا تعني الدعوة إلى التجديد والاجتهاد شيئاً

أكثر من الاستمرار في طحين الماء والدوران في الدوائر نفسها والاقتصار على عملية تغيير المقاعد.

إن الثقافة الغثائية، التي نعاني منها اليوم: «**وَلَكِنْ تَكُونُونَ غُثَاءً كَغُثَاءِ السَّيْلِ**»، حيث يقول ﷺ في الحديث الذي رواه ثوبان ﷺ: «**يُوشِكُ أَنْ تَدَاعَى عَلَيْكُمُ الأُمَمُ مِنْ كُلِّ أُفُقٍ كَمَا تَدَاعَى الأَكَلَةُ عَلَى قَصْعَتِهَا**، قَالَ: قُلْنَا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَمِنْ قِلَّةٍ بِنَا يَوْمَئِذٍ؟ قَالَ: **أَنْتُمْ يَوْمَئِذٍ كَثِيرٌ، وَلَكِنْ تَكُونُونَ غُثَاءً كَغُثَاءِ السَّيْلِ، يُنْتَزَعُ الْمَهَابَةُ مِنْ قُلُوبِ عَدُوِّكُمْ، وَيَجْعَلُ فِي قُلُوبِكُمُ الْوَهْنَ**، قَالَ: قُلْنَا: وَمَا الْوَهْنُ؟ قَالَ: **حُبُّ الْحَيَاةِ وَكَرَاهِيَةُ الْمَوْتِ**» (أخرجه أحمد)، تلك المرحلة الغثائية والتي تملأ الفضاء والأجواء ويسيطر عليها الإعلام بكل وسائله وأدواته، ويسهم الكثير منه في صناعتها وترويجها، من حوارات ومناقشات ومقابلات وتحليلات... إلخ، هذه الحالة الغثائية غالباً ما تقتصر على الإذاعة والإشاعة والدوران ضمن الحلقات نفسها، الحالة التي أشار إليها القرآن، يقول تعالى: ﴿وَإِذَا جَآءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ ٱلْأَمْنِ أَوِ ٱلْخَوْفِ أَذَاعُواْ بِهِۦ...﴾ (النساء:٨٣).

فحالتنا الغثائية، بمجموعها، إذاعة وإشاعة وحماس وهيجان وضجيج وخوض وأخذ ورد، الأمر الذي لم يغير حالنا، على الرغم من أننا نتفاخر ونتسابق بامتلاك الفضاء ووسائل الإعلام، وغيرها من الوسائل والأدوات، لكن الإشكالية ضياع الأهداف أو غيابها، وبذلك تنقلب وسائلنا لخدمة (الآخر) في المحصلة النهائية أو الترويج لثقافته.

لكن هذه الحالة الغثائية، من الإشاعة والإذاعة، التي هي أشبه بآلة تصوير لاقطة أو بشاشة تلفزيونية أمام المشاهدين جميعاً، تشد أبصارهم، وتستحوذ على اهتمامهم، وتشكل أحاديثهم وتداولهم الكلامي، تفتقر إلى الأبجدية الصحيحة، التي تحسن قراءتها بشكل صحيح وتدرك أبعادها وتخلص إلى الحلول من ظواهرها، وتستنبط الأوعية الشرعية الملائمة لمسيرة الأمة، والله يقول: ﴿وَإِذَا جَآءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ ٱلْأَمْنِ أَوِ ٱلْخَوْفِ أَذَاعُواْ بِهِۦ ۖ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِى ٱلْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْ ۗ﴾ (النساء:٨٣)، فأين الذين يستنبطونه منا؟ أين الاختصاصات، التي تؤهل وتمكن لذلك؟ أين الفقهاء، بالمعنى الأعم للفقه؟ أين القادرون على الإبصار، لتجاوز الصورة إلى الحقيقة؟

ونقول على سبيل الإجمال والمقاربة لقوله تعالى: ﴿وَإِذَا جَآءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ ٱلْأَمْنِ أَوِ ٱلْخَوْفِ أَذَاعُواْ بِهِۦ ۖ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِى ٱلْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْ ۗ....﴾: إن الأمة بعمومها ومؤسساتها ووسائل إعلامها ومؤتمراتها وحواراتها ومناقشاتها وندواتها وصحافتها ومنشوراتها هي أشبه ما تكون بالشاشة اللاقطة لصور الأحداث، التي تحمل يومياً شؤون الأمن والخوف ﴿وَإِذَا جَآءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ ٱلْأَمْنِ أَوِ ٱلْخَوْفِ أَذَاعُواْ بِهِۦ ۖ﴾، لكن تبقى الإشكالية الأهم في إمكانية قراءة وتحليل ما وراء الصورة للتعرف على الحقيقة، ومن ثم وضع الخارطة لكيفية التعامل معها، وهذا لا يتحقق إلا بردّ كل قضية إلى متخصصيها من المؤهلين القادرين على الاجتهاد واستنباط الحلول.

ولعلنا نقارب الأمر أكثر فنقول: إن الدول المتقدمة أدركت أهمية ذلك من وقت مبكر، أدركته بالتجربة والاختبار، والخطأ والصواب، فأنشأت مراكز متخصصة للدراسات، مهمتها أن تقرأ الصور، وتحلل مضمونها، وترصد الظواهر، وتفقه أسبابها وأهدافها، وتصدر الدراسات والأبحاث، التي تشكل دليل عمل وخارطة طريق للمواطن وصاحب القرار، حتى أنه يوجد في بعض الدول المتقدمة اليوم أكثر من ألفي مركز دراسات في شتى التخصصات، فأين نحن من وحي ربنا، الذي اختصر لنا الطريق؟ وأين نحن من الإفادة عطاء عصرنا؟ أين إقامة المؤسسات والمراكز المتخصصة، التي تقرأ إذاعات الأمن والخوف وشتى الشؤون الإنسانية، وتستنبط الحلول، وتخلصنا من حالة التبعثر والضياع والهيجان والادعاء؟ وكيف لنا أن نصل إلى القناعة بأن لكل شأن من شؤون الحياة متخصصوه، وأن الذي يدعي العلم بكل شيء ومعرفة كل شيء لا يقدم للأمة شيئاً، ولا نقول: لا يحسن شيئاً؟

إننا نتكلم ونؤكد على ضرورة التجديد وأهميته وفائدته وما إلى ذلك من قرون طويلة، لكننا - مع الأسف- لا نمارس التجديد والاجتهاد، يكثر فينا الذين يذيعون ويشيعون: ﴿وَإِذَا جَآءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ ٱلْأَمْنِ أَوِ ٱلْخَوْفِ أَذَاعُوا۟ بِهِۦ....﴾، ويقل فينا الذين يستنبطون الحلول لمشكلات الأمة، فمتى تتحول مؤسساتنا إلى بناء وتأهيل العلماء المتخصصين، الذين يستنبطونه، ولا تقتصر الحالة الغثائية على الثقافة الهشة وزيادة مساحة الذين يقفون عند حدود إذاعته؟

متى تتحول مؤسساتنا ومعاهدنا وأحزابنا وجماعاتنا من الإكثار من إنتاج الخطباء، والعمل على زيادة مساحة الهياج والانفعال والحماس، من الذين أصبحوا يملؤون الشاشات ومنابر الوعظ، بمؤهل وبدون مؤهل، إشاعةً وإذاعةً، إلى تأهيل الفقهاء والحكماء والمتخصصين، الذين يستنبطونه؛ لأن الإذاعة والإشاعة بدون كشف السنّة والوجهة وإبصار التداعيات والمآلات يصبح مساهمة سلبية بالضياع والغوغائية؟

متى نفكر بأسس التغيير الشامل ونعد لها: ﴿حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا۟ مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾ (الأنفال:٥٣)، فنعيد معايرة واقعنا، ومدى توافقه مع قيمنا ومنهج النبوة الذي ورثناه؟ ومتى نكون قادرين على إيجاد المؤهلين القادرين على الغوص في الأعماق واكتشاف طبقات المعنى وخلودها في نصوص الوحي، وتجاوز محابس المناهج والقوالب والمصطلحات القديمة والتعاريف القديمة، وكأن الإسلام، في واقع الحال، أصبح حكراً وموقوفاً عليها، أو أصبحت قيوداً لازمة على العقل المسلم؟ وما فائدة العقل والدعوة إلى التجديد والاجتهاد إذا لم نكتشف الخلل ونوابت السوء ونبصر المستقبل ونحدد الوجهة وننظر من زوايا أخرى ونفكر بمناهج أخرى؟ متى نتخلص من العُقد الثقافية ذات الرداء الديني، حيث نعتقد أن المناهج والأحكام والحلول المنتجة سابقاً بلغت سدرة المنتهى ولم تُبق استزادة لمستزيد أو مجالاً لمجتهد؟!

متى تستطيع مؤسساتنا وجماعاتنا وطوائفنا ومذاهبنا التحول من فقه المخارج والسير خلف المجتمعات والتحول من مواقع الساقة إلى فقه المقاصد

والسير أمام المجتمعات، تحدد الوجهة، وتبين معا لم الطريق، وتشكل الطليعة، بدل الساقة، التي تسير خلف الجيوش ولا تتعامل إلاّ مع المصابين؟

متى تستطيع مؤسساتنا التمكن من المراجعة وإعادة النظر في مناهج النظر المعمول بها وتجاوز القوالب البشرية، التي صبت فيها تلك القيم الرحبة ولم يسمح لها أن تغادرها، باسم التدين، أو الخوف على قيم الدين من العبث، ذلك أن الإشكالية الثقافية، التي لم يتم الانعتاق منها، قد تكون في منهج النظر نفسه؟

إن النظر من الزاوية نفسها سوف يُحاصر الناظر بنفس الرؤية، وإن استخدام نفس الأدوات سوف يؤدي إلى نفس النتائج، ويحجب عنا كثيراً من طبقات المعاني، التي يمتلكها النص، ويحاصر قدرة النص دون معالجة الواقع ورؤية المستقبل، ويُحرم أمة النص الخالد والوحي الخاتم من القدرة على الامتداد والتوليد لحلولٍ لمشكلاتنا، فنكرس عجزنا ونحن نظن أننا نحسن بذلك صنعاً، علماً بأن الواقع يكذبنا ويفضح ادعاءنا.

إن المناهج، التي وضعت المعايير، وقواعد النظر التي قد تكون ملائمة لوقتها، تعطلت وتوقفت عن الإنتاج منذ زمن بعيد، وكأن القواعد الأصولية المتوارثة من جيل إلى جيل عقُمت ولم تنتج إلا مثالاً واحداً تتناقله الأجيال، سواء في ذلك النص الظني، أو القطعي المحكم، أو المتشابه، أو الخاص أو العام، أو المطلق أو المقيد، فالأمثلة واحدة، لكن الصفحات والمؤلفين مختلفون، والعقل الشرعي متوقف عند هذه الأمثلة، يتوارثها ويفاخر بتعليمها،

ويبقى عاجزاً عن توليد القاعدة واستنطاقها لمثال آخر، فما قيمة تقعيد القاعدة إذا لم تكن مطردة متعدية وتقتصر على مثال واحدة؟

لذلك نقول: ما قيمة المراجعة إذا كانت تتحرك بنفس الدوائر، ولا تستطيع مغادرة المثال وتعدية القاعدة إلى مثال آخر؟ وكأن العقم أصاب تراثنا ومناهجنا، دون أن ندري أنه في الحقيقة أصاب عقولنا فعطلها عن التوليد والإبداع والتجديد والاجتهاد، فجميعنا يتحدث عن أهمية التجديد ومجالاته والثوابت والمتغيرات وما إلى ذلك، لكن أين المجددون، وماذا أعددنا للتجديد من المؤهلات غير الشكوى والتأوهات؟!

أما طرائق التعليم وتخلفها، والخلط بين الوسائل والغايات فحدث ولا حرج، وكأن الوسائل مقدسة ومعصومة! والغايات ومدى تحققها فغائب تماماً، وما تزال عبارات السابقين وشرحها واختصارها ومعاودة شرحها هي الصورة المثلى للتعليم! والقلاع والحصون محكمة الإغلاق.

والمعلم البارع هو الذي يغمض العبارة ويحيطها بالرموز والأسرار وتداخل الضمائر وتشابه المعاني ويعيد فتحها ويظهر براعته، وهو في حالتي الفتح والإغلاق لا يخرج عن نفس الرؤية والنظر، ويسمى ذلك علماً! والطالب المثالي المؤدب هو الذي يجلس جامداً على مقعده كبقية السواكن في حجرة الدراسة والحلقة، دون سؤال أو استفهام أو مشاركة، أنه في موضع المتلقي فقط، وخطأ أستاذه أفضل من صوابه.

وعلى الجانب الآخر، فالمريد يقرأ في عبارات، التي هي أشبه ما تكون بألغاز، والشيخ يسأل طلابه ومريديه: هل فهمتم؟ فإن قالوا: نعم، فيطلب من

المريد متابعة القراءة، وإن قالوا: لا، قال: الله يفهمكم، ويطلب من المريد متابعة القراءة؛ ويعتبر السؤال، الذي هو نصف العلم، من سوء الأدب والاعتراض، الذي قد يؤدي إلى الطرد من الحلقة (لا تعترضوا فتنطردوا).. وهكذا يتم خصي العقول، وتعطيل الأفهام، والتجمد على ما قاله شيخ الطريقة الأول، وفاءً للشيخ، وتظل تدور علينا الدوائر، ونراوح مكاننا ونظن أننا نقطع المسافات!

وليس بعيداً عن ذلك كثيراً طرائق التعليم ومناهجه ورسائله وأطروحاته، على مستوى الدراسات العليا، حيث ما تزال الجهود مستمرة لإثبات النصوص، تحقيقاً وتصويباً، بعد خمسة عشر قرناً تقريباً، وكأن دين الأمة ما يزال منقوصاً، وما ينتج عن ذلك من اختلال انتهى إلى تسمية إنتاج السابقين نصوصاً، والاستغناء بها عن نصوص الكتاب والسنة، حيث معظم الجهود الدوران في عقول الآخرين، شرحاً واختصاراً وتحقيقاً وتهذيباً وطباعة ونشراً، الأمر الذي نخشى أن يضيع معه الجهد والعمر إذا لم تترتب عليه نتائج تغير حال الأمة.

إن التحرك ضمن عقول الآخرين ومؤلفات السابقين، تحقيقاً وشرحاً واختصاراً، دون القدرة على استصحاب تجاربهم، والاعتبار بأحوالهم، علماً بأن ذلك جميعه إن كان له جدوى فبالقدر، الذي يفتح لنا بعض المغاليق، وييسر لنا العمل، وانتقاء الوسائل الموصلة إلى تحقيق أهداف قيم الوحي في حياة الناس.

ولعل الأمر الأخطر أن الكثير منا انتهت حياته عند حدود الاشتغال بالوسائل، دون القدرة على تجاوزها لتحقيق الغايات، والإفادة منها لتحقيق الأهداف والمقاصد، اللهم إلا ما تحقق له من الترقيات في المراتب الوظيفية، وتحقيق الكسب المادي، ومع ذلك نوهم أنفسنا أن ذلك هو العلم، وهو العلم الميت، العلم المعطل، الذي لم يحرك ساكناً في واقع الحال، ولم ينتج القدرات والملكات القادرة على استنباط الحلول: ﴿لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْ﴾، وإنما يكرس الاستمرار على ساحة الإذاعة والإشاعة: ﴿وَإِذَا جَآءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ ٱلْأَمْنِ أَوِ ٱلْخَوْفِ أَذَاعُوا۟ بِهِۦ وَلَوْ رَدُّوهُ....﴾، فمتى تنتج مناهجُنا ومدارسنا ومعاهدنا ومؤسساتنا القادرين على استنباطه، وعدم التوقف عند رؤية المشهد، والإحساس به، ونشره، دون إدراكه وكشف أسبابه ووجهته وكيفية التعامل معه؟

ولقد أكدنا في أكثر من مناسبة، والأمر فيما نرى ما يزال بحاجة إلى مزيد من التأكيد، وتكرار التأكيد، أن الجهود أو معظمها تتمحور حول إثبات النص وتحقيق النص، وهذا نصف الطريق أو بعض العمل، فإذا لم نتابع الرحلة إلى كيفية إعمال النص الثابت المحقق في واقع الناس، وإنزاله على حياتهم، ونفيد مما أثبتناه وحققناه من النصوص فإن عملنا يفتقد قيمته، التي عمل من أجلها، فمتى نتحول من إثبات النصوص، بحفظها وتحقيقها وطباعتها وإعادة نشرها، إلى إعمال النصوص في واقع الحال، بحيث تقدم الحلول والأوعية الشرعية لحياة الناس ومشكلاتهم، فيستلهمونها لإبصار المستقبل؟

ولعلنا نقول: إن فقه محل النص وكيفية تنزيله وإدراك أبعاده والقدرة على تعديته في ضوء تطور المجتمعات وتغير الأحوال لا يقل أهمية، إن لم نقل هو الأهم، من فقه النص وإثباته؛ لأن نصوص الوحي حُفظت ونُقلت وثُبتت بالطرق العلمية، التي تُكسب الاطمئنان وحتى اليقين، فالتحقيق والحفظ والإثبات هو في نهاية المطاف حَسَن لغيره، كما يقولون، فإذا لم يُوظف ويُفاد منه في بناء الحياة وتنظيم شؤون الناس وتبصيرهم بمستقبلهم والارتقاء بخصائصهم يصبح لا قيمة عملية له؛ ولعل معظم دراساتنا ومناهجنا ما تزال ومنذ زمن تتمحور حول الوسائل، وبذلك يستمر تخلفنا وقطيعتنا مع الحياة والعالم!

وليس ذلك في مجال مناهج وطرائق تعليم الفقه والأصول والحديث والتفسير فقط، وإنما أيضاً في مجال اللغة العربية، وعاء التنزيل وسبيل فهمه، فالمعروف أنه من خلال مفهوم العرب في الخطاب يُتوصل لفهم نصوص الوحي، للعمل بها، ولعلنا نقول: إن الكثير من مناهجنا ومؤلفاتنا وأنشطتنا ومجامعنا اللغوية ومعاهدنا وجامعاتنا، التي تتولى أمر اللغة، ينصرف جهدها كله إلى ما يسمى علوم اللغة، من نحو وصرف وبلاغة... إلخ، الذي يتمحور في كثير من الأحيان على حساب اللغة وممارستها.

فالتوقف والاقتصار على علوم اللغة، التي هي في نهاية المطاف وسائل لخدمة اللغة وحفظها وحسن استخدامها والترقي في أدائها، يعتبر من الإصابات الكبرى، التي ألحقناها بأنشطتنا اللغوية، فكثيرون هم علماء النحو

والصرف والقراءات، وقليلون هم الأدباء والروائيون والقصاصون والكتاب والمتمكنون من الحوار والمناقشة والمناظرة والمحاججة؛ إننا ندرس علوم اللغة على حساب اللغة، وكأن الوسائل في جميع الشعب العلمية والمعرفية والمدارس والجامعات والمناهج انقلبت إلى أهداف، وأصبحت الطابع الغالب لحياتنا العلمية والثقافية، حتى عند البحوث الأصولية المتعلقة بدلالات الألفاظ والحديث عن المحكم والمتشابه والمشترك والعام والخاص والمطلق والمقيد -كما أسلفنا- ودلالة النص وإشارة النص وفحوى الخطاب.

وعلى الرغم من عدم القدرة على تجاوز مقالات وإنتاج الأقدمين، وكأن المناهج أصبحت مغلقة عليها وعاجزة عن الامتداد، نجد أن ما استخدم من دلالة اللفظ ومعناه قد لا يتجاوز الأسطر القليلة، بينما لو رجعنا إلى المعاجم والقواميس نجد عشرات الصفحات من المعاني والأبعاد والاستعمالات للفظ الواحد، ولا غرو في ذلك، فاللغة وعاء التنزيل الخالد؛ ونحن ما نزال نحاصر أنفسنا، ونختزل هذا الفضاء الكبير من المعاني في الاقتصار على علوم اللغة.

لذلك أعتقد أن العلة الثقافية واحدة في معظم الشعب المعرفية، وأننا جميعاً نشكو منها، لكنها شكوى الأم وتألمها على ابنها المريض، التي لا يشك أحد في صدق عاطفتها، لكن يغيب عنا أن نتعامل مع أمراضنا تعامل الطبيب الخبير بالعلة وشفائها حتى ولو كان الدواء مراً.

والعجيب الغريب أن العالم كله من حولنا يقرأ ليتعلم، ويتعلم ليرتقي ويحقق أهدافه، أما نحن فنتعلم لنقرأ، فعلوم اللغة وعلوم القراءات وعلوم

التجويد... إلخ نتعلمها لنقرأ، فكثيراً ما يتوقف عندها التعليم دون الخطوة الأخرى إلى ممارسة القراءة وعطائها، وكثيراً ما تشكل لنا هذه الطريقة والمنهج قوالب وعقبات وحواجز، فبدل أن يفكر الإنسان بعقله، وينصرف إلى المعاني، وإدراك المقاصد، يتحول إلى التفكير بلسانه، خشية اللحن أو الخطأ، فيصبح غاية المقصود تجنب الخطأ! فتنصرف الجهود إلى الألفاظ والتسطيح الثقافي، والألفاظ هي في نهاية المطاف وعاء المعاني.

ولعلنا نقارب الحال، التي نعاني منها، بما حذر منه الرسول ﷺ منذ خطوات الرسالة الأولى، عندما قال ﷺ: «**وَذَاكَ عِنْدَ أَوَانِ ذَهَابِ الْعِلْمِ**».

فهل يمكن أن نقول بعد ذلك: إننا بشكل غير مباشر مكنًا لفصل القيم الدينية ولغتها العربية عن حياة الناس، وسمحنا لـ(الآخر) بالامتداد وملء الفراغ، اللهم إلا من بعض الجماعات الحاملة لاسم الإسلام، التي يكاد ينحصر همها في المغالبة السياسية على الحكم، وتحاول في سبيل ذلك توظيف الإسلام، والعبث بمفاهيمه، لدعم رؤيتها السياسية وهويتها الحزبية، بحيث أصبحت الغاية، عند كثير منا، تبرر الوسيلة؟

وبعد:

فهذا الكتاب، يعتبر إحدى المحاولات الجادة في عملية الدعوة إلى التقويم والمراجعة وإحياء روح الاجتهاد والتجديد، في عصر أصبحت فيه التطورات المتسارعة من التحديات والقضايا الضاغطة، التي لا مفر معها من وضع أوعية

شرعية لكيفية التعامل، مع الحياة، وليس ذلك فقط بل والتقدم خطوة نوعية في التفكير بكيفية المساهمة فيها والاضطلاع بالدور الرسالي المنوط بأمة الإسلام.

ولعل تميز هذه المحاولة أن هذه الإضاءة تشع من إفريقيا.

وحيث إن المسألة التعليمية هي محور التغيير والتجديد والاجتهاد والإصلاح والنهوض، فإن إعادة النظر في المناهج والسياسات والمؤسسات والمواد التعليمية والمناهج والمصطلحات الشرعية ومراجعتها، في ضوء قيم الوحي في الكتاب والسنة، والنظر إليها، ومدى أدائها، من خلال الواقع، الذي يعيشه الناس، والتمييز بين الوسائل، التي يتوصل بها إلى تحقيق المقاصد والأهداف، وبين المقاصد والأهداف، واستشعار الخطورة من تحول الوسائل إلى أهداف، والتيبس عليها وتقديسها، رغم عقمها وتوقفها عن الإنتاج وانتهاء ظرفها وصلاحيتها وتطور العلوم والمعارف والتحديات من حولها..... نقول: إن إعادة النظر والمراجعة والاجتهاد والتجديد دون سواه هو سبيل الخروج من وهدة التخلف ومن ليله الطويل المظلم.

فمعارف الوحي هي التي تمتلك الإمكان الحضاري، وإن حسن التعامل معها هو موطن النهوض، وإن الاجتهاد والتجديد هو السبيل لتطوير آليات التعامل معها، وتنزيلها على حياة الناس، ووضع الأوعية الشرعية لحركتهم، في ضوء الظروف المحيطة والإمكانات المتاحة.. إن بلوغ عتبة الاجتهاد والتجديد ما تزال من الأماني، حيث إننا ومنذ زمن نتحدث عن أهمية الاجتهاد وضرورته وفوائده ودوره، ونتكلم عن التقويم والمراجعة واكتشاف الخلل، ومع

ذلك ما تزال القيود والقوالب والتقاليد الجماعية تشكل عوائق ومخاوف من الإقدام عليه واقتحام العقبة.

إننا نتحدث حول الاجتهاد والتجديد، ولكن لا نبحث فيه ونتقدم خطوات ونقوم بمحاولات رائدة.

إن الإحساس بأهمية القضية وضرورتها لا يعني الإدراك لأبعادها وامتلاك القدرة والإمكانية على ممارستها، على الرغم من أن الإحساس يعتبر من الحواضن المهمة لقضية التجديد والتطوير، لكننا ما نزال نفتقد الذين يقرأون الواقع ويكتشفون المسالك والحلول والأحكام من خلال ما يحيط بنا من الأمن والخوف، فلا نزال في مرحلة الإذاعة والإشاعة والإحساس لما يحيط بنا دون النقلة الأهم، وهو الردّ إلى أهل العلم والاختصاص، الذين يستنبطون الحلول، ويشكلون الرؤى، ويبينون المسالك.

ومؤسسات ومعاهد ومدارس ومناهج التعليم الشرعي، وغير الشرعي، وهي تعاني من غربة الزمان ويعيش الكثير منها أحلام اليقظة، ويهرب إلى الماضي، ويفاخر بإنجازاته، معالجةً لمركب العجز والنقص، لم تستطع تأهيل الذين يستنبطون الحلول في جميع مجالات المعرفة، والله سبحانه وتعالى يقول: ﴿وَإِذَا جَآءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ ٱلْأَمْنِ أَوِ ٱلْخَوْفِ أَذَاعُوا۟ بِهِۦ ۖ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُو۟لِى ٱلْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْ ۗ....﴾ (النساء:٨٣).

ولله الأمر من قبل ومن بعد

مقدمة

إنَّ الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيّدنا وقائدنا وحبيبنا محمد الأمين، أعظم معلّم عرفته البشريّة، وأجلّ مربٍّ شهد له الثقلان، وعلى آل بيته الطاهرين المصطفين الأخيار، وصحبه الميامين الأبرار، والتابعين لهم بإحسان إلى يوم القرار، وبعد:

فهذه صفحات معدودات عنيتُ بنسج خيوطها، وسبك عقدها حول مسألةٍ آنيّة مهمّة ما فتئت – منذ ما يربو عقدًا من الزمن- تحتلُّ مساحةً غير منكورةٍ من اهتمامات المصلحين والغيارى من أهل العلم بالشرع والتربية والتعليم والعمران والاجتماع والسياسة، إنها مسألة مراجعة وإصلاح مناهج تلك العلوم الموسومة في دنيا الناس بالعلوم الإسلاميّة أمام التغيرات الحثيثة، التي تموج عالمنا المعاصر في شتى مجالات الحياة، الفكريّة والسياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، بل إنّها مسألة قدرة هاتيك

المناهج على الصمود والبقاء والحضور أمام ذلك الكمّ المذهل من التطورات المتسارعة المتلاحقة، التي يشهدها واقعنا الراهن في وسائل التواصل والتأثير والتحاور والتثاقف!

واعتبارًا بأنّ الحديث عن مراجعة مناهج علومنا الإسلاميّة وتطويرها، في ضوء الواقع المعاصر، كان ولا يزال حديثًا عامًّا يختلط فيه الحابل بالنابل، ويحتاج - في حسّ العالِمين بعلم الأصول والمقاصد - إلى ما يعرف بتحرير محلّ النزاع، وذلك من خلال ضبط حكيم محكمٍ لمعاني جملةٍ حسنةٍ من المصطلحات والمفاهيم، التي تنتعش في أروقة المتحاورين حول هذا الهمّ المعرفيّ التربويّ الجاثم على الصدور.

كما تقتضي المسؤوليّة المعرفيّة من أولي النهى والألباب من علماء الشرع وفقهاء التربية القيام بتأصيلٍ علميٍّ رصين للإطار المنهجيّ لهذه المسألة، من خلال تحريرٍ أمينٍ لموقعها في ضوء ثنائيّة الثبات والتغير، في الحسّ المعرفيّ الإسلاميّ القارّ، بل إنّ ذات المسؤوليّة المعرفيّة تلحّ على الراسخين من أهل العلم بفقه المآلات ضرورة تسليط الضوء على تلك الأسباب العلميّة والموضوعيّة والواقعيّة لمراجعة هذه المناهج، في ضوء واقعنا المعاصر، إقناعاً وإقرارًا وإثباتًا!

وفضلاً عن هذا كلّه، فإنّ الحاجة الفكريّة تمسّ اليوم إلى ضرورة بسط القول في مجالات وآفاق المراجعة المأمولة لمناهج علومنا، فالتطوير

والإصلاح المنشود لأهدافها، ومحتوياتها، وأساليبها، تمكينًا لها من التعامل مع التغيرات المتلاحقة تعاملاً رشيداً واعياً، ومن مواكبة التطورات المتواصلة مواكبةً مسؤولةً رصينةً، كما تلحّ الضرورة المعرفيّة على القائمين على الشأن التربويّ تطعيم مناهج علومنا الموروثة بمكونات ومحتويات ووسائل قادرة على إعداد جيلٍ جديدٍ من النشء هادئٍ وواعٍ يجمع بين دراية الأصيل من التراث، واستيعاب المعاصر من الرؤى والأفكار، ويقوى على تحقيق وصلٍ أمينٍ رشيقٍ رشيدٍ بين المثال الثابت والواقع المتغير، ويشارك بفاعليّةٍ واقتدارٍ في الفعل الحضاريّ المتصاعد، والتدافع الثقافيّ المتنامي، والحراك الفكريّ المتفاقم.

وبطبيعة الحال، لئن كنّا من أولئكم، الذين يؤمنون بأنّه لا يمكن لأيّ عملٍ إنسانيّ - سواء أكان نشاطًا فكريًّا أو سلوكًا علميًّا - أن يسمو - بأيّ حالٍ من الأحوال - على المراجعة المخلصة الهادفة، والتطوير والإصلاح المتواصل لاستعلاء القصور والنقص على ذلك النشاط والسلوك، بيْدَ أنّنا نبادر إلى تقرير القول: إنّ ما يجده القارئ في هذا الكتاب من دعوة مخلصةٍ إلى مراجعة شاملةٍ هادئة لمناهج علومنا الإسلامية قَصْدَ تطويرها وإصلاحِها، والارتقاء بها، لا تمت تلك الدعوة بأدنى صلةٍ بتلك الدعوة المعروفة المشؤومة، التي استيقظ عليها عالمنا الإسلاميُ عشيَّة وقوع ذلك الحادث المنكور المرفوض - شرعاً وعقلاً - في ديار القوم، والموسوم في التاريخ الحديث باعتداءات الحادي عشر من سبتمبر لعام ٢٠٠١م!

فليس من مرية في أنّ ديننا الحنيف بقيمه العليا وأصوله الناصعة لم ولن يقرّ - ذات يومٍ - أيّ اعتداءٍ على المخالف في المعتقد، كما أنّه - بمبادئه الرشيدة - يرفض كلّ أشكال الإرهاب للآمنين، أمان دار أو عهد، بل إنّه دينٌ يتبرأ - بتعاليمه السمحة - من كلّ تطرفٍ وتزمتٍ لتطبيق أحكامه تقريرًا وتأكيدًا، على كونه دين الرحمة والمودّة والمواساة للبشريّة كلّها!

وسعيًا إلى مشاركةٍ علميّةٍ مسؤولةٍ منضبطةٍ تجابهُ هذا الهمَّ التربويَّ الآنيَّ مجابهةً رصينةً أمينة، فقد ارتأينا أن ينتظم هذا الكتاب خمسة فصولٍ،

تصدينا في فصله الأول لإلقاء ظلالٍ من الضوء على مكانة المسألة التعليميّة عامّةً ومسألة المناهج خاصّة ودورها الجليّ في تقدم الأمم ونهوض الشعوب،

وعنينا في الفصل الثاني بضبط المراد بأهمّ المصطلحات الواردة في الكتاب، وهي مصطلح العلوم الإسلاميّة، ومصطلح مناهج العلوم الإسلاميّة، ومصطلح المراجعة المنشودة ومرتكزاتها الأساس،

وتناولنا في الفصل الثالث بالتحليل والتأصيل موقع مناهج العلوم الإسلاميّة في ثنائيّة القطع والظن، وعلاقة مسألة المناهج بقاعدة «تغير الأحكام بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال».

وأما الفصل الرابع، فقد تناولنا فيه بالتحرير والتوضيح الأسباب العلميّة والموضوعيّة والواقعيّة لإصلاح مناهج العلوم الإسلاميّة في هذا العصر،

وخصصنا الفصل الخامس بحديث وافٍ عن مجالات وآفاق المراجعة المرجوّة والإصلاح المنشود لمناهج العلوم لتغدو - بعدُ - مناهج صامدة وثابتة أمام ما يموج عالمنا المعاصر من تحدياتٍ فكريّة متراكمة، ومحنٍ اجتماعيَّة متفاقمة، وابتلاءاتٍ سياسيَّة متصاعدة، وإملاءاتٍ اقتصاديَّة متلاحقة ومتتابعة، ولتصحّح - في الوقت نفسه - كثيرًا مما تراكم في أذهان عددٍ لا يستهان به من العامّة من وجود علاقة مشبوهةٍ منكورة بين تلك المناهج وجملة الممارسات السلوكيّة المنحرفة الشاذَّة والجرائم الشنيعة، التي يقوم بها أولئك المندّسون، الذين ينتسبون - زورًا وبهتانًا - إلى ديننا الإسلاميّ الحنيف السمح العدل، الرحمة المهداة للعالمين!

وعلى العموم، فإنّني أعتذر للقارئ الكريم على ما سيجده في هذا الكتاب المتواضع من حرارةٍ في التعبير عما يخالج الصدر، ويخامر العقل من رغبة صادقة مخلصة في النهوض بعلومنا الإسلاميَّة - مناهج ومؤسّسات - نهوضاً أمينًا يعيد لها دورها الأجلّ ووظيفتها المثلى في الحفاظ على الإرث العقديّ والثقافيّ والفكريّ لعموم الأمَّة، فضلاً عن تمكينها من توجيه المتغيرات والمستجدات توجيهاً سديدًا يؤكِّد صلاحيَّة هذا الدين لكل زمان ومكانٍ.

كما أنّني أستميح القارئ عذرًا مما سيجده في هذا الكتاب من زلاتٍ، وهفواتٍ، وكبواتٍ، وهنَّاتٍ، فمردُّ ذلك كلِّه إلى استعــلاء النقص والقصور على نفسي الضعيفــة القــاصرة المتعطِّشة إلى أن يشملــها الحليم الغفَّار بواسع مغفرته وعفوه، إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت، وما توفيقي إلا بالله العليّ العزيز.

وختامًا، لا يفوتني أن أرفع أكفَّ الضراعة والابتهال إلى الواحد الأحد، أن يعيد للأمة هيبتها العلميّة ومكانتها الفكريّة وريادتها الحضاريّة، وقيادتها للإنسانيّة، فيعمّ الأمن، وينتشر الأمان، ويتحقق الاستقرار والتقدم والرفاهية للبشرية جمعاء، وما توفيقنا جميعاً إلا بالله العليّ العظيم، عليه توكلنا، وإليه أنبنا، وإليه المصير.

الفصل الأول
في المسألة التعليميّة والمناهج
الإطار والأهمية

- الفقرة الأولى: في المسألة التعليميّة والمناهج: الإطار:

إنّ الحديث عن مناهج العلوم الإسلاميّة ومدى قدرتها على الصمود والبقاء أمام زحف التغيرات والتطورات كان ولا يزال يدفع الجيل الصاعد إلى طرح جملة حسنةٍ من الأسئلة المحوريّة المحرجة المتمركزة حول طبيعة تلك المفاهيم والتصورات والمعارف، التي أنتجتها علومنا المسماة بالعلوم الإسلاميّة من حيث الثبات، والتغير، والتطور، والتحوّل في ضوء الأوضاع الفكريّة والسياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة المتجددة، والمتغيّرة!

أجلْ، ليس من مرية في أنّ هذا الجيل الصاعد يرنو اليوم - أكثر من أي وقت مضى - إلى رؤية تلك العلوم، التي تركها الأجداد، وهي تزاحم أخواتها من العلوم المسماة بالعلوم الإنسانيّة والعلوم الطبيعيّة، في تجددٍ رشيدٍ مستمرٍ لأهدافها، وتطورٍ متتابعٍ حصيفٍ لمحتوياتها ومكوناتها، وانفتاحٍ واعٍ عميقٍ لوسائلها وأساليبها، وذلك بغية صيرورتها علومًا مواكبةً وقادرةً على إعداد جيلٍ

ينتج المعارف والمفاهيم، ويساهم - بفاعليّةٍ - فيما يدور حوله من أحداثٍ وتغيرات وتطورات، طمعًا في أن تعود للأمة الغرّاء تلك الريادة الفكريّة، والهيبة العلميّة، والقيادة المعرفيّة الرشيدة، التي تئن إليها البشريّة في العصر الحاضر، وتتطلع إليها الإنسانيّة نتيجة حيدة الإنسان المعاصر عن الجادة، وجور الزمان على قيوميّة تعاليم الخالق الديّان على الحياة المعاصرة!

نعم، لقد علت، منذ ما يربو على عقدٍ من الزمن، أصوات وصرخات، داعيةً الأمّة الإسلاميّة في أرجاء المعمورة إلى القيام بتغيير جذريٍّ محتوم عاجلٍ وشامل لمناهج التعليم الموسوم بالتعليم الدينيّ (=العلوم الإسلاميّة) بغية تفريغها من محتوياتها ومضامينها، وذلك بحسبانها - في خلدهم - المناهج المسؤولة عمّا جرى وما يجري في العالم المعاصر من تصادم وتناحر وخصام وتدافع بين الحضارات المتعاقبة والثقافات المتعددة، كما أنّها تعدّ - في حسّ صانعي قراراتهم الفكريّة والحضاريّة - المناهج المسؤولة عن حالة الاكفهرار الدائم بين الشعوب، والرفض المطلق لكافة المشاريع الوافدة، والكراهيّة المتنامية لوجود (الآخر)، والنبذ العنيف المتصاعد لكلّ ما هو وافد غربيٌّ أو شرقيٌّ، مما أدّى إلى فصامٍ عنيدٍ نكدٍ، وشكٍّ متأصّلٍ بين الإنسان المسلم المعاصر وأخيه الإنسان في ذلك العالم الآخر.

وفضلاً عن هذا، فلقد لاذ زمرةٌ من أولئك المصدوعين المفجوعين من هول المصيبة بتقرير القول: إنّ مناهج علومنا الإسلاميَّة الموروثة هي التي أخرجت - ولا تزال تخرج - للعالم تلك الجماعات الفكريّة المتزمتة،

والتنظيمات الإرهابيّة المتطرفة المسلّحة، التي لا تطيق – بأي حالٍ من الأحوال– التعايش مع (الآخر)، ولا تعتدّ – لا فكرًا ولا سلوكًا – بحقّ المخالف، أي مخالفٍ، لها في الحياة والأمن والاستقرار، لذلك، فإنّ تغيير مناهج هذه العلوم، بأهدافها ومحتوياتها ومقرراتها وأساليبها، يعدّ – في رأيهم – ضرورةً حتميّةً لا محيص منها، بل إنّ تغيير تلك المناهج يعدّ واجبًا إنسانيًّا لا مناص منه، في حسّ صانعي الحضارة الغالبة المتحكمة!!

إيْ، في غمرة هاتيك الصرخات الصاخبة الملحة، وتلك النداءات العنيفة المهدّدة والمصّرة على ضرورة القيام بواجب التغيير العاجل، انتبذت في عقر ديارنا أقلامٌ أخَرُ مغلوبٌ على أمرها، وطفقت تلفّق مزيدًا من تلك التهم الجزّاف، وتردّد – بلا وعيٍ ولا خجل– ذلك التحامل الرخيص والغمز الجارح على العلوم الإسلاميّة عامّة ومناهجها خاصّة، فأقسمت هي الأخرى –والانهزام الفكريّ المهين يملؤها – بأنّه لا يحقّ لامرئٍ –أيّ امرئٍ – أن يجادل أو يشكّك فيما انتهى إليه القوم من آراء مقلوبة وأفكار مشبوهة حول مسؤولية المناهج عن سائر الأحداث والكوارث، التي يشهدها عالمنا المعاصر، بل إنّهم ملأوا الأصقاع ضجيجًا وصراخًا بكون مناهج العلوم الإسلاميّة هي المسؤولة، المسؤوليّة الأساس عمّا يموج العالم اليوم من صدامٍ حادٍّ بين الحضارات، ومن تنافر مريرٍ بين الثقافات، ومن تناكر واضحٍ بين المنطلقات والرؤى، فضلاً عن تضاربٍ مشهود بين مصالح عالمنا الإسلاميّ والعالم الآخر!!

أجل، إنّ بعضاً من أولئك المنبهرين بما انتهى إليه صنّاع القرار هنالك من تقريرٍ صارم يؤكّد مسؤوليّة مناهج العلوم الإسلاميّة، بالغوا في ترديد تلك التهم بين الملأ، وأسرفوا في تأكيدها بين العالمين، ونشرها في الآفاق، فنادوا – على حين غفلةٍ منهم– بالإغلاق الفوريّ العاجل للعديد من المؤسّسات والمراكز والمعاهد والكليّات الإسلاميّة في الأقطار الإسلاميّة وغيرها، ظنًّا منهم بأنّ تيك المؤسّسات والمراكز والكليّات هي البُؤَرُ، التي أعدّت ولا تزال تعدّ أولئك المسؤولين عن كافة الجرائم، التي يرتكبها الأفراد والجماعات باسم الدين الحنيف، إن بطريقة مباشرة أو غير مباشرة! والحال أنّ هؤلاء المبهورين المنهزمين لا يدرون بأنّ السواد الأعظم من أولئك المشتبه بهم المتهمين بارتكاب تلك الجرائم ما قضوا –ولو يوماً– في أحضان تلك المؤسّسات والمراكز والكليّات الإسلاميّة، وليس أدلّ على ذلك من سيرهم الذاتيّة، التي لا تدع مجالاً للشكّ في كونهم نتاج كليّات وجامعات ومعاهد غير شرعيّة!!

بل إنّه من المخجل حقًّا أن يتسارع – في خضم تلك الدعوات المتحاملة– العديد من المؤسّسات والمعاهد والمراكز العلميّة في تلك الديار إلى فتح مزيدٍ من الأقسام والشعب للعلوم الإسلاميّة والفكر الإسلاميّ سعيًا منهم إلى التعرف على حقيقة ما يعرف لدى بعض مفكّريهم بذلك «المارد الجديد القادم الهادم»!

نعم، أمام تلك الاتهامات الفكريّة الخجلى، والإكراهات المعرفيّة الوجلى، تزاحمت في الوسط الفكريّ الإسلاميّ هي الأخرى أفكار حيارى، وتعالت

طروحـات متناقضـة، وانتفضـت رؤى في أشـكال متعـددة مدافعـةً ومندفعـةً ومتحمسةً ترفض – جملة وتفصيلاً– أيّ مساسٍ أو مراجعةٍ لعلومنا الإسلاميّة بمناهجها، ومحتوياتها، ومقرراتها، وأساليبها، بل إنّها أنكرت – إنكارًا شديدًا – أن يكـون ثمـة أدنى رحـمٍ بين تلـك العلوم وذلـك المكـروه السياسـيّ، الـذي ألمّ بديار القوم، مما يجعل – والحال كذلك – تحمُّلَ المناهج وِزْرَ ذلك الإثم المبين من لغوِ القول، وفحش البيان، وجور التصرف، وبتعبير أدقّ، لا حاجة – فكرًا وعملاً – إلى أية مراجعة لتلك المناهج، ولا مبرّر منطقيًّا للمساس بتلك المناهج السديدة والقويمة الصالحة لكلّ زمان ومكانٍ!

أجَلْ، لئن كانـت هـذه الـرؤى ذات طبيعة ردّة فعـلٍ تمثّـل موقـف السـواد الأعظم ممن درسوا على مناهج علومنا الموروثة، فإنَّ الحقيقة التي لا يمترئ فيها امرؤ ذو وعيٍ حصيفٍ أنّ هنالك في الوسط الفكريّ الإسلاميّ الرصين طائفةً غير منكورةٍ من أهل التحقيق الفكريّ السديد والوعي الحضاريّ المكين ما كان لهم ليشاطروا – بأيّ حالٍ من الأحوال – موقف أولئك المندفعين، بل ما كان لهـم ليصـدروا في مـوقفهم عـن ردّة فعـل لغلـو الهجمـات الفكريّة والتحـاملات المنهجة على مناهج العلـوم الإسـلاميّة، بـل إنّ أولئـك الطائفـة مـن المحقّقين الرافضين – الفعل وردّه – تؤمن إيمانًا قارًّا بضرورة البحث الجادّ الموزون عن سائر السـبل والطـرق، الـتي ينبغـي اتباعهـا مـن أجـل الحفـاظ علـى أصـالة علومنـا الإسلاميّة، وذلك بتطوير مؤسساتها، والنهوض بها، ومراجعة مناهجها، وإصلاح محتوياتها، وعصرنة أساليب تدريسها، وطرق تقويمها، لتغدو – بعدُ – علومًا تنتج مفـاهيم ومعـارف تخاطـب الواقـع المتغيّر مخاطبـةً حضـاريّةً مـؤثّرةً، وتسـدّد العـالم

المتطوّر من حولها بدعم الجديد الوليد المفيد، وتجاوز القديم التليد المبيد، وتدفع - في الوقت نفسه - عن نفسها، ودارسيها تهم التخلف، والتقهقر، والتطرف، والتشدّد، والإرهاب، اعتبارًا بكونها علوماً أسهمت ذات يوم -بفاعليّة- في إنتاج تلك المعارف والمفاهيم والحقائق التي بنت - بشهادة التاريخ - أعظم حضارة عرفها الإنسان يوم أن كانت مناهج مواكبة ومتطورة وشاهدة!!

ومن ثمّ، فإنّ المخرج الرشيد من هذا التيه الفكريّ، والتناكر المعرفيّ، يكمن في نظرنا في ضرورة استيعاب تلك الطروحات الوافدة المبتورة التي تكيل التهم جزافًا على مناهج العلوم الإسلاميّة، وذلك بغية إبراز ما تنطوي عليه تلك الطروحات من ضحالة فكريّة واضحة، وفقر منهجيّ جليّ لتعارضها الواضح مع أبسط أبجديّات النظر العلميّ، والتحليل الفكريّ الرصين المتمثّل في التزام الموضوعيّة، والتجرد عند مناقشة الأفكار والآراء بعيدًا عن القناعات القبليّة، والمواقف الفكريّة المسبقة!

وبمقابل هذا، إنّنا نرى أنّه ينبغي -كذلك- التبرؤ من ردود الفعل المتحمسة المنغلقة، ومن الدفاعات الرخيصة المكرورة القائمة على استصحاب نظريّة المؤامرة الدائمة في كل صغيرة وكبيرة، وعلى الرفض المطلق لأيّ فكر أو مشروع وافدٍ بغضّ النظر عن وجاهته وسداده ورشاده، إذ إنّ هذه الردود لا تستند -هي الأخرى- على منهجيّة علميّة واعية، وتفتقر إلى الموضوعيّة والواقعيّة، وذلك اعتبارًا بكون الشأن التربويّ في شرعنا شأنًا اجتهاديًا لا يسمو - بأي حالٍ من الأحوال- على المراجعة المستمرة، والتطوير الدائم، والتحديث

المواكب، مما يدفع عن المناهج وغيرها من الأفكار والرؤى البشريّة القدسيّة العليَّة، والصوابيّة المطلقة!

وتأسيسًا على هذا، فإنّ المنهجيّة العلميّة الرشيدة تقتضي رفض كلا الموقفين: المندفع والمنغلق، وضرورة تجاوزهما لعلّة الاندفاع المتعالي المرفوض من جهة، ولعلة الانغلاق المتزمت المردود من جهة أخرى!

إنّ اللواذ بالنظرة الموضوعيّة الواقعيّة المتجردة في التعامل مع هاتي الإشكاليّة المعقّدة هو المنقذ من هذا الضلال المرجعيّ المتنافر، وهو الهادي من هذا التيه الفكريّ المتناحر، إذ لا يمكن أن يتحقق للأمّة تمكين، فشهود حضاريّ، ما لم تستعد دورها الرياديّ، ومشاركتها الفاعلة في ترشيد وتوجيه الفعل الإنسانيّ، وذلك من خلال اتخاذها مبدأ المراجعة الدائبة والإصلاح المستمر لمناهجها التربويّة، ومؤسّساتها العلميّة، ونظمها التعليميّة، التي تمرض كما يمرض البشر، وتهرم كما يهرم البشر، مما يتطلب تطعيمها، وتقليصها من الوهن والضعف!

على أنّه من نافلة القول: إنّ تحقيق الشهود الحضاريّ لعموم الأمّة بمنطوق الآية الكريمة: ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا۟ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ﴾ (البقرة:١٤٣)، يتوقف على امتلاك الأمّة امتلاكًا راسخاً ومتينًا ومواكبًا أزمّة سائر العلوم والمعارف النقليّة والعقليّة والعمرانيّة والطبيعيّة.

وبتعبير آخر، إذا كان تحقيق الشهود الحضاريّ فريضةً على عموم الأمّة في كل العصور والأمصار، وكان تحقيق ذلك الشهود الحضاريّ متوقفاً – أصالةً

وتبعًا - على تمكن الأمّة وريادتها في جميع العلوم النقليّة والعقليّة، فإنّ تحقيق القيادة والريادة في تلك العلوم يغدو - ثمّ - واجبًا يأثم عموم الأمة إذا لم تقم به، استنادًا إلى القاعدة الأصوليّة: «ما لا يتم الواجب المطلق - تحقيق الشهود الحضاريّ - إلا به- التمكن من العلوم النقليّة والعقليّة - فهو واجب- أي التمكن من تلك العلوم بنقليها وعقليها»!

وبطبيعة الحال، إنّ تحقيق القيادة والريادة في العلوم النقليّة والعقليّة والعمرانيّة والطبيعيّة يتوقف هو الآخر على ضرورة تعهد مناهج تلك العلوم - أهدافاً، ومحتويات، وأساليب - بالمراجعة الدائبة، والترقية المستمرة، والتجديد الصائب لتقوى مخرجاتها ومنتجاتها على التوجيه والتسديد؛ لذلك، فمن مكرور القول: اعتبار تينكما المراجعة والترقية وذينكما التجديد والتحديث داخلة في الواجب الفكريّ، الذي يتوقف عليه تحقيق الشهود الحضاريّ لعموم الأمة!

وصفوة القول، يجب على الأمة الإسلاميّة وجوبًا أزليًا أن تكون شاهدة على غيرها تحقيقاً للأمر الإلهيّ السالف ذكره، وذلك من خلال تمثّلها تمثلاً فعليّاً مقوّمات الشهادة المنشودة (=الشهود الحضاريّ) المتمثلة في تحقيق الريادة العلميّة في سائر علوم الحضارة والإعمار، والقيادة الفكريّة في ابتكار النظريات والرؤى الإعماريّة البنّاءة، والسيادة الخلقيّة في تعاملها مع مخرجات العلوم ومنتجاتها، فضلاً عن ضرورة تعهدها سائر علوم الحضارة والبناء والإعمار بالمراجعة المسؤولة، والتجديد المرجوّ لمناهجها، ومحتوياتها، وآلياتها المتغيرة بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال.

- الفقرة الثانية: في المسألة التعليميّة والمناهج: الأهمية:

لا مرية في أنَّ التعليم بنظمه ومؤسساته ومناهجه، كان، ولا يزال، الجهة المسؤولة عن المستقبل الروحيّ والماديّ للشعوب والأمم، وذلك بحسبانه المصنع، الذي يتم من خلاله إعداد الأجيال التي تقود غيرها، أو يقودها غيرها، كما يعدُّ ذلك المنبع الذي يتكَّون من خلاله تلك العقول النيرة، التي ترتقي بأممها، وتنهض بشعوبها من خلال تمكنها الرصين من وسائل الترقِّي والتحضُّر والشهود، التي ترسمها نظمها التعليمية، وتترجمها مناهجها التعليميَّة، وتقدمها مؤسساتها التعليمية، فضلاً عن تمكين تلك العقول من الاستفادة الواعية بما تركها الآباء من ثروات علميّة، وورّثها الأجداد من كنوز معرفيّة كبرى!

بل إنّه ليس من ريب في أنَّ التعليم يعدُّ - أيضاً - ذلك المصدر المسؤول مسؤولية مباشرة عن صناعة تلك العقول المنغلقة المتوجسة المتردّدة، التي تغيِّب الأمّة عن الشهود الحضاريّ، وذلك نتيجة افتقارها إلى نظم ومناهج ومؤسسات تعليميَّة فاعلة وقادرة على تمكين النشء من أدوات التمكين الحضاريّ، والمشاركة الواعية في الفعل الحضاريّ، فضلاً عن مسؤوليته عن تكوين تلك العقول المنغلقة، التي تضيّع منجزات الآباء، وتفرّط في مكاسب الأجداد من خلال خلطها الفاضح بين الثابت والمتغيّر من تلك المنجزات العلميّة والمكاسب المعرفيّة!

ومن ثمَّ، فإنّه من المشروع، فكرًا ومنطقًا، أن يكون التعليم - بنظمه ومناهجه ومؤسساته- قبلة يؤمّها أولئكم المصلحون الطامعون في النهوض

بأممهم المنسحبة عندما تدور عليها الأيام، وتتكالب عليها الأمم، كما أنَّه من المنطق السديد أن يكون التعليم ذلك الملاذ، الذي تلوذ به تلك الأمم الشاهدة المتصرفة في أقدار غيرها عندما تراودها نفسها تحقيق مزيدٍ من السيطرة الحضاريَّة والهيمنة السياسيَّة والتبعيَّة الثقافيَّة والاستلاب الفكريِّ وجني أقصى ما يمكن جنيه من المنافع الماديَّة والروحيَّة ترسيخًا لنزعتها في التحكم والتصرف في مقدرات تلك الشعوب المغلوب على أمرها، بحبل منها ومن الناس، لا بحبل من الله جلَّ جلاله!

واعتبارًا بما تحظى به المناهج في المسألة التعليميَّة من مكانةٍ موضوعيَّةٍ وأهميَّةٍ مرجعيَّةٍ مؤثرة في صعود الأمم وهبوطها، لذلك، فليس من عجب في شيء في أن تعتني الأمم الراقية بمناهجها التعليميَّة اعتناءً يقوم على ديمومة تعهدها إياها بالمراجعة الحصيفة والتطوير النوعي والكمي والترقية الواعدة والإصلاح الدؤوب لأهدافها، ومحتوياتها، وأساليبها. وأما الأمم المغلوب على أمرها، فإنَّها تستورد نظمها التعليميَّة، وتقدِّس مناهجها التعليميَّة تقديسًا يقوم على تبرئة ساحتها - أهدافاً ومحتويات وأساليب وطرق تقويم - من أيِّ إسهامٍ في إخفاقاتها، وأزماتها، ونوازلها تعميقًا منها - على حين غرة - لانسحابها الحضاريِّ، وتخلفها عن الركب الشهوديِّ، وتهميشًا لدورها المرتجى في الفعل الحضاريِّ الإنسانيِّ المشرّف!

ومن ثمَّ، فإنَّه لا يماري أحد من أولى النهى والبصيرة ما لمسألة المناهج عامّة من حساسيَّةٍ عميقةٍ لدى مختلف الأمم، وذلك بوصفها -كما أسلفنا -

أداةً يمكن توظيفها لبناء الأمم ونهضتها وتطورها وتقدمها، كما يمكن توظيفها لهدم الأمم وتدمير مقدراتها، وتهميش دورها، وترسيخ تخلفها وتأخرها، بل ليس بخافٍ على أحدٍ من أهل النظر والفكر ما لمناهج العلوم الإسلاميَّة خاصَّة من مكانة ساميةٍ ومن-زلة عظيمةٍ في نفوس الأمة في جميع أنحاء المعمورة، وذلك بحسبانـــها الوسيط، الذي يتم من خلاله تعريف النشء بخالق الكون ومدبِّره، وما يجب عليهم تجاه هذا الخالق، فضلاً عن تعريفهم بما يحبُّ هذا الخالق ويرضاه من قولٍ وعملٍ، وبوصفها المخزن، الذي يحتضن بين جنباته الإرث العقديَّ والثقافيَّ والتشريعيَّ لعموم الأمَّة.

ولذلك، فإنَّ أيَّ تعامل مع مسألة مناهج العلوم الإسلاميَّة – أهدافًا ومحتوياتٍ وأساليب– في العالم الإسلاميِّ في العصر الراهن قصد مراجعتها لإصلاحها، وتطويرها، ينبغي أن يتخذ من مبدأ الوسطيَّة الخالد، والاعتدال الموّجه، والانفتاح الرشيد، والاستيعاب الأمين لما يموج العالم المتغير، مرتكزات يتحرك من خلالها لتحقيق الإصلاح المنشود والتطوير المرتجى، من خلال مراجعة هادئة هادفة للعناصر، التي تتكون منها هذه المناهج، ولينبثق التعامل القائم على الركائز المذكورة من التبرؤ الأمين الأكيد من جميع أشكال الغلو والتطرف في تقديس الاجتهادات التربويَّة والتعليميَّة المتمثلة في الصياغات الناظمة والضابطة للمعارف والحقائق والقيم، التي تنتظمها نصوص الكتاب والسنَّة النبويَّة الصحيحة الطاهرة، كما ينبغي التبرؤ من جميع صور المغالاة في التفريط والإفراط فيما كان موفَّقًا من تلك الاجتهادات التربويَّة والتعليميَّة.

إنّ الشأن في التعامل مع هذه المناهج كالشأن في التعامل مع غيرها من الاجتهادات الفقهيَّة والعقديَّة والتربويّة وسواها من النظرات والرؤى، التي جادت بها القرائح الإسلاميّة عبر التاريخ، وذلك انطلاقًا من كونها أنظارًا اجتهاديَّة يسري عليها ما يسري على غيرها من قصورٍ ونقصٍ وعجزٍ وتأثرٍ بالواقع الفكريّ والاجتماعيّ والسياسيّ والاقتصاديّ الدائب التغير والتبدل والتحول، وبحسبانها -كما قررنا سابقاً- رؤىً بشريّة محدودة تشكّلت متأثرة تأثراً واضحًا بظروف الزمان والمكان، وبعوامل الطبيعة والبيئة، مما يستوجب تعهدها بالمراجعة الدائبة والتطوير المستمر كلما تغيّر الزمان، وتبدّل المكان.

وصفوة القول، إنَّ استحضار هذا البعد المنهجيّ الموضوعيّ عند التعامل مع مسألة مناهج العلوم الإسلاميَّة في العالم الإسلاميّ، ينطلق من الاعتداد الأصوليّ المكين بكون مسألة المناهج -كما سيأتي بيان ذلك بتفصيل- من جنس المسائل الموسومة في البحث الأصوليّ بالمسائل الاجتهاديَّة، التي سكتت عنها نصوص الكتاب الكريم والسنة النبويّة الشريفة، إذ لم تشملها تلك النصوص المعصومة ببيان صريحٍ مباشرٍ مما يجعلها تتسم بالمرونة والسعة، وتقبل التعدديَّة والتجدد والانفتاح، كما تنفسح بطبيعتها للاجتهادات المخلصة الهادفة والمتجدِّدة بتجدُّد الأزمنة والأمكنة والأحوال والعادات والأوضاع والظروف، اعترافًا بما للزمان والمكان والأحوال والعادات والأوضاع والأحوال من تأثيرٍ غير منكورٍ على الاجتهادات البشريَّة غير المعصومة إزاء مختلف القضايا والموضوعات.

الفصل الثاني
في مصطلحات العلوم الإسلاميّة، والمناهج، والمراجعة .. ضبط وتأصيل

- الفقرة الأولى: في مصطلح العلوم الإسلاميَّة:

اعتبارًا بما للمسألة التعليميَّة بمؤسساتها ومناهجها ونظمها من أهميَّة قصوى ومكانة سامية لدى مختلف الشعوب والأمم، بل انطلاقًا من الأهمية الفكريّة، التي تناط بالضبط المنهجي والتنظيم العمليِّ لتمكين التعليم من تحقيق الآمال المعلّقة بها، لذلك، لا غرو في أن يغدو اليوم تقسيم متعدد ومتنوع للمسألة التعليميَّة باعتبارات مختلفة، إذ ثمة تقسيم للعلوم باعتبار موضوعها إلى علوم إنسانيَّة تعنى بدراسة كل الظواهر، التي تؤثر تأثيرًا معنويًّا - سلباً وإيجابًا- في الإنسان من اقتصاد وقانون وسياسة واجتماع، وإلى علوم طبيعيَّة تهتم بدراسة الطبيعة، التي يتفاعل معها الإنسان وتؤثر فيه ماديًّا وتتمثل في مجموع العلوم الموسوعة بالعلوم التطبيقيَّة من طبٍّ وكيمياء وفيزياء وسواها.

كما أنَّ هناك تقسيماً آخر للعلوم باعتبار مآلاتها من حيث ما يترتب عليها من جلب للمنافع ودرء للمفاسد، فثمة علوم نافعة[1] تنتظم كل العلوم، التي تحقق للإنسان سعادة وأمنا وطمأنينة واستقرارًا في الدارين (=الدنيا والأخرى)، وعلوم ضارّة (=غير نافعة) تجلب للإنسان والعالم، الذي يعيش فيه تعاسة وشقاء، وهي العلوم التي استعاذها المصطفى ﷺ ذات يوم، فكان دعاؤه ﷺ دوماً وأبدًا، كما أخرج ابن ماجه عن أبي هريرة ﷺ قال: كان من دعاء النبي ﷺ: «**اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عِلْمٍ لَا يَنْفَعُ، وَمِنْ دُعَاءٍ لَا يُسْمَعُ، وَمِنْ قَلْبٍ لَا يَخْشَعُ، وَمِنْ نَفْسٍ لَا تَشْبَعُ**»، كما كان من دعائه ﷺ، كما أخرج الترمذي في سننه عن أبي هريرة ﷺ قال: كان رسول الله ﷺ يقول: «**اللَّهُمَّ انْفَعْنِي بِمَا عَلَّمْتَنِي، وَعَلِّمْنِي مَا يَنْفَعُنِي، وَزِدْنِي عِلْمًا**».

ولئن اتخذ التقسيمان المذكوران للعلوم الموضوع والمآلات أساسين لتصنيف العلوم، فإنَّ هنالك تقسيماً ثالثاً للعلوم يتخذ من المرجعيَّة، التي توجّه العلوم، وترشّدها أساسًا ومنطلقًا للتصنيف، وفي ضوئها تقسّم العلوم اليوم إلى علوم نقليَّة (=إسلاميَّة=شرعيَّة) وعلوم عقليَّة (=إنسانيّة).

---

(١) وفي هذا يقول شيخ الإسلام ابن تيمية: «والعلم ما قام عليه الدليل، والنافع منه ما جاء به الرسول ﷺ.. والعلم الممدوح الذي دل عليه الكتاب والسنة، وهو العلم الذي ورثته الأنبياء.. والخير والسعادة والكمال والصلاح منحصر في نوعين: في العلم النافع، والعمل الصالح، وقد بعث الله محمدًا بأفضل ذلك، وهو الهدى ودين الحقّ..»، انظر: مجموع الفتاوى، ١٣/١٣٦، و ١١/٣٦٩، و ١٩/١٧٠.

ويراد بالعلوم النقليّة (=الشرعيّة) بشكل عامّ مجموع الحقائق والمعارف والمفاهيم المستفادة من نصوص الكتاب الكريم، والسنة النبويَّة الشريفة من أجل تفهُّم المراد الإلهيّ الأزليّ من تلك النصوص، وتمثّل ذلك المراد وتنزيله على الواقع، الذي يعيش فيه الإنسان تمكيناً له من القيام بمهمّة الخلافة لله وعمارة الكون.

وتنتظم العلوم النقليّة ما يعرف اليوم بعلوم الفقه وأصوله، التي تروم استنباط واستخلاص الأحكام العمليّة من النصّ الإلهيّ المقدّس السامي، فهمًا وتنزيلاً، وذلك من خلال الارتكاز على جملة حسنة من الكليّات والقواعد اللغويّة والمنطقيّة، وتنتظم ـ أيضاً ـ علوم الحديث والتفسير، التي تروم بيان المراد الإلهيّ من النصّ القرآنيّ، وتمّييز الصحيح من السقيم من الأقوال والأفعال المنسوبة إلى هديه الشريف، عليه أفضل صلوات ربي وأتم تسليماته.

كما تشمل العلوم النقليّة اليوم ما بات يعرف بعلوم العقيدة وأصول الدين والتصوف، وهي العلوم، التي تعنى ببيان المعاني العلميّة الثاوية بين جنبات نصوص الكتاب والسنة استنادًا إلى أصول وقواعد استنبطها العقل المسلم من أجل ضبط مراد الشرع في المسائل المتعلقة بالإيمان وعالم الغيب، والمسائل المتعلقة بتهذيب النفس وإصلاحها، وتوثيق علاقتها بالخالق الأعظم.

وبجانب هذه العلوم النقليّة المباشرة، ثمة علوم أُخَرُ تعدّ من حيث المآل علوماً نقليّة، أعني علوم اللغة والنحو والصرف والبلاغة، فهذه العلوم تعدّ علوماً نقليّة باعتبارها علوماً نشأت من أجل حماية لغة النصّ المقدّس وصيانته من اللحن والفساد نتيجة التغيرات الاجتماعيّة والثقافيّة والسياسيّة، التي شهدتها

الساحة الإسلاميّة غداة رحيل المصطفى، صلوات الله وسلامه عليه، إلى الرفيق الأعلى، ونتيجة دخول أمم كثيرة في الإسلام ولم تكن ألسنتها، أيامئذٍ، عربيّة من حيث الأصل.

وعلى العموم، هذه هي أهم العلوم التي تعرف اليوم بالعلوم النقليّة والعلوم الشرعيّة والعلوم الإسلاميّة، وإنَّما سمِّيت هذه العلوم علوماً نقليَّة اعتبارًا بكونها علوماً خادمة للنقل المعصوم (=النصّ المقدّس) وهو الوحي الإلهي الخالد، ولكونها علومًا تحاول تمكين النشء من حسن فهم المعاني والمقاصد والأحكام، التي تتضمنها نصوص كتابه الكريم وسنة نبيِّه المصطفى ﷺ، كما تسمى هذه العلوم علومًا إسلاميَّة نسبة إلى كونها علومًا تدور حول مصدري الإسلام، وهما الكتاب الكريم والسنَّة النبويَّة الطاهرة، وسمّيت علوماً شرعيّة باعتبارها علوماً تروم استجلاء مراد الشرع من نصوص كتابه العزيز وسنّة نبيّه الكريم.

وأما العلوم العقليّة (الإنسانيَّة)، فيراد بها مجموع المعارف والخبرات والمهارات، التي توصل إليها العقل الإنسانيّ من خلال تفاعله المستمر مع الظواهر الاجتماعيَّة والسياسية والاقتصاديَّة والعمرانيّة، ومن خلاله تعامله مع الطبيعة والعالم حوله، وتنتظم هذه العلوم اليوم علوماً تعرف بالعلوم الإنسانيّة وتشمل علم النفس، وعلم العمران البشريّ، وعلم السياسة، وعلم الاقتصاد، وعلم القانون، كما تشمل سائر العلوم الطبيعيّة من علوم، وطبّ، وصيدلة، وتمريض، وفيزياء، وكيمياء، ورياضيّات، وسواها.

وإنّما سمّيت هذه العلوم علوماً عقليّة لكونها علوماً منبثقة عن العقل الإنسانيّ المجرّد دون رجوع مباشر إلى النقل المتمثل في نصوص الكتاب الكريم،

وبيانات الهدي النبويّ الشريف، ولكونها علوماً تعتدّ بالعقل الإنسانيّ مرجعًا ومستندًا لها، ولا تعتدّ . في كثير من الأحيان . بما لا يقرّه العقل المجرّد، وسمّي الشطر النظريّ من هذه العلوم علومًا إنسانيّة اعتبارًا لكونها علوماً هادفة إلى تقديم تفسير معقول لما يدور حول الإنسان من ظواهر نفسيّة، واجتماعيّة، واقتصاديّة، وقانونيّة الخ.. ويسمّى الشطر الآخر منها علوماً طبيعيّة لكونها علوماً تعنى بتفهم الطبيعة الماديّة التي تحيط بالإنسان وتؤثر في وجوده، سلبًا وإيجابًا.

وبطبيعة الحال، لا تخلو هذه العلوم العقليّة من أن تكون علوماً نافعة أو ضارّة خلافاً للعلوم الموسومة بالعلوم النقليّة (=الإسلاميَّة) التي تعد -قطعًا- علومًا نافعةً، دنيا وأخرى، لكونها علوماً مستفادة قصدًا من النصّ المقدّس، ولأنّها علوم تدور حول مرجعيّة صالحةٍ لكلّ زمانٍ ومكانٍ، ومستوعبةٍ لما يطرأ على سلوك البشر وأفكارهم من تغير وتقلب وتطور وتحول نتيجة تغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والعادات والأعراف والظواهر والطبائع.

على أنّه من الحريّ بالتقرير أنّ تقسيم العلوم إلى علوم نقليّة (=شرعيّة) وأخرى عقليّة (=إنسانيّة/طبيعيّة) لا يعني بأي حال من الأحوال حكماً قيميًّا أو معياريًّا على العلوم، وإنّما يعني وصفاً لواقع هذه العلوم وأسباب نشأتها، وبتعبير آخر، كلا هذين النوعين من العلوم مطلوبٌ للشرع، ولا يمكن للأمة أن تحلم بشهود حضاريّ ما لم تتبوأ مكانة الريادة والقيادة في هذه العلوم كلها، إذ إنّ التمكين الحضاريّ المنشود يتوقف توقفاً أساسًا على امتلاك زمام القيادة والريادة والسيادة في هذه العلوم، التي تعدّ مقدّمات ضروريّة للفعل الحضاريّ المرجوّ.

وعليه، فحقيقٌ على أهل الفكر والنظر إعادة تلك الرحم المقطوعة بين هذه العلوم، وتمكين الأجيال الصاعدة منها كلها بصورة متكافئة، سعيًا إلى إنقاذ الأمّة من حالة الغثائيّة الفكريّة، التي أورثتها انسحاباً حضاريًّا، فاستلامًا للكراهات الاقتصاديّة، ثم رضوخاً للإملاءات السياسيّة التي توجهها يمنة ويسرة!

- الفقرة الثانية: في مصطلح مناهج العلوم الإسلاميّة:

لئن تبدى لنا المراد بمصطلح العلوم الإسلاميّة في العصر الحاضر، فإنّه حريٌّ بنا أن نهرع إلى بسط القول فيما يراد بمصطلح المناهج عموماً، ومناهج العلوم الإسلاميّة خصوصًا، وعليه، فإنّنا نقول: إنّ معظم أهل العلم بالتربية والتعليم يحدّدون المراد بمصطلح المناهج: تلك الصياغات الموضوعيَّة الناظمة لمجموعة المعارف والحقائق والتجارب والخبرات والمهارات، التي تهدف إلى تحقيق أغراض معينة محددة على نحو مسبق[1].

وبتعبير آخر عند أهل الاختصاص بالتربية والتعليم، يراد بها في بعض الأحيان: مجموع تجارب الحياة الضرورية لنمو التلميذ[2]؛ وتنتظم تلك التجارات بمجموع القيم، والحقائق، والمعارف، والمهارات التي تقدِّمها مؤسَّسة تربويَّة إلى المتعلمين مستخدمةً جملةً من الأساليب التربويَّة وطرق التقويم، التي

---

(١) انظر: حمدي أبو الفتوح عطيفة، أسلمة مناهج العلوم المدرسية: تصور مقترح، ط١ (المنصورة: دار الوفاء، ١٩٨٦م) ص٩٦ باختصار.

(٢) انظر: محمد الدريج، تطوير مناهج التعليم: معايير علمية ومتطلبات الواقع، ط١ (الرباط: منشورات رمسيس، ٢٠٠٥م) ص١١ بتصرف.

تضمن تحقيق الأهداف التعليميَّة فيهم المتمثلة في الارتقاء في مجتمعاتهم وتمكينهم من مجابهة التحدِّيات الفكريَّة والسياسيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة باقتدارٍ، والاستفادة المثلى من الفرص المتاحة لديهم قدر الاستطاعة[1].

وبالعودة إلى الذكر الحكيم لا يجد المرء ذكرًا لمصطلح «منهج أو مناهج»، وإنما يجد ذكرًا لمصطلح «منهاج»، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ ۖ فَٱحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ عَمَّا جَآءَكَ مِنَ ٱلْحَقِّ ۚ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَلَٰكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ ءَاتَىٰكُمْ ۖ فَٱسْتَبِقُوا۟ ٱلْخَيْرَٰتِ ۚ إِلَى ٱللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ (المائدة: ٤٨). ويذهب عامَّة أهل العلم بالتفسير إلى القول: إنَّ المراد بالمنهاج في هذه الآية الكريمة هو الطريق البيِّن الواضح، وفي هذا يقول الإمام الطبري: «..المنهاج أصله: الطريق البيِّن الواضح، ثم يستعمل في كل شيء كان بيِّنًا واضحًا..»[2].

إنَّ هذا الاستخدام القرآنيَّ لمصطلح المنهاج يدلنا على أنَّ المنهاج «المنهج» عبارة عن الطريقة الواضحة البيِّنة، التي يسلكها المرء في سعيه نحو تحقيق غاية من الغايات، وتنتظم هذه الطريقة توظيفاً لجملة من المعلومات

---

(١) انظر: علي أحمد مدكور، **مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها** (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١م) ص١٤ باختصار.

(٢) انظر: أبو يحيى محمد بن صمادح التجيبي، **مختصر تفسير الطبري**، ط١ (أبو ظبي: مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان للأعمال الخيرية، ٢٠٠٠م) ص١١٦.

والمعارف والخبرات والمهارات، التي يملكها المرء، كما تشتمل هذه الطريقة على استخدام لجملة من الأساليب والوسائل بغية تحقيق الغاية، التي يصبو إليها المرء من مسعاه، وفضلاً عن هذا، فإنَّ الجادِّين من الساعين يضعون لأنفسهم في نهاية المطاف طرقاً، يقوِّمون من خلالها ما قدَّموه من معلومات، والوسائل التي استندوا إليها في تحقيق ذلك.

ومن ثمَّ، فإنَّه يمكن الخلوص إلى تقرير القول: إنَّ للمنهج مكونات وعناصر، يمكن حصرها في أربعة، هي: الأهداف، والمحتويات، والأساليب، والتقويم، وبتعبير آخر عند السواد الأعظم من علماء التربية والتعليم: الأهداف التعليميَّة، والمواد الدراسيَّة، والأساليب (=طرائق التدريس)، وطرق التقويم (=الاختبارات).

وبالنسبة للأهداف التعليميَّة، فيعرِّفها عامة الباحثين التربويِّين بأنَّها عبارة عن ذلك «..التغير المرغوب إحداثه في سلوكيات التلميذ والقابل للملاحظة، أي محاولة لجعل المعنى الذي يستجد في غايةٍ ما إجرائيًّا، حيث إنَّه يعمل بمثابة نقطة نهاية عندما نصل إليها أنَّ الغاية قد تحققت..»[1] وبتعبير آخر، عند بعضهم يعتبر الهدف التعليميُّ وصفًا «.. للسلوك المتوقع من المتعلم نتيجة لاحتكاكه ببعض الحقائق والقيم الإلهية الثابتة والخبرات التربوية المتغيرة وتفاعله معها..»[2].

---

(١) انظر: **أسلمة مناهج العلوم**، مرجع سابق، ص٣٦ باختصار.

(٢) انظر: **مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها**، مرجع سابق، ص١٣٠.

وأما المحتويات (=المادة التعليميَّة)، فيراد بها في الفكر التربويِّ، المقررات الدراسيَّة التي تعكس الأهداف التعليميَّة، وتتمثَّل في مجموع الحقائق والقيم والمعلومات والمعارف والمهارات والخبرات والتجارب، التي تقدَّم للمتعلِّمين أملاً في إحداث التغيير المنشود في سلوكياتهم وتصرفاتهم.

وبالنسبة للأساليب التعليميَّة، فيعرِّفها معظم الباحثين التربويِّين بأنَّها عبارة عن الوسائل والطرائق التدريسيَّة، التي توظَّف لنقل المقررات الدراسيَّة (=المحتويات= المادَّة العلميَّة) وإيصالها إلى المتعلِّمين، وإحداث التغيير المنشود في سلوكيَّاتهم وتصرفاتهم.

وأما طرق التقويم، فيقصد بها لدى أهل العلم بالتربية، مجموع الوسائل الإجرائيَّة المتمثَّلة في طرائق الاختبارات والتقويم، التي تستخدم من أجل التأكد من تلقِّي المتعلّمين المادة العلميَّة (=المحتويات) على الوجه المطلوب، ومن أجل التأكُّد أيضًا من تحقق الأهداف التربويَّة المنشودة في سلوك المتعلِّمين.

هذه هي العناصر الأساسيَّة الأربعة، التي تتكون منها مناهج التعليم، بغضِّ النظر عن كونها مناهج تعليم دينيّ، أو مناهج تعليم دنيويٍّ، وبإمعان النظر في هذه العناصر، يجد المرء أنَّ ثمة ترابطًا وثيقًا بينها، كما يجد بينها علاقة شبه عضويَّة مترابطة، بحيث يتوقف نجاح وفشل العمليَّة التعليميَّة على نوعيَّة التكامل الثاوي بين هذه العناصر، فأيُّ خلل في عنصرٍ منها يؤدِّي إلى إحداث خلل في بقية العناصر، وليس من الوارد أن تحقِّق العمليَّة التعليميَّة الأهداف المرجوَّة منها عند اختلال أو اهتزاز أيٍّ من هذه العناصر.

فعلى سبيل المثال، لا يمكن تحقيق الأهداف التعليميَّة . مهما كانت نبيلة . إذا لم تكن المقررات الدراسيَّة متضمنةً رؤيةً واضحةً لكيفيَّة تحقيقها، بل إنَّ نبل الأهداف التعليميَّة وسداد المحتويات (=المقررات الدراسيَّة) لا يضمنان نجاح العمليَّة التعليميَّة إذا لم تكن الأساليب التربويَّة مواكبةً لما يستجدُّ في حياة المتعلِّمين من تطورات وتغيرات تستدعي الوعي بالوسائل التربويَّة الأكثر لصوقاً وارتباطًا بالواقع النفسيِّ والاجتماعيِّ والاقتصاديِّ والسياسيِّ لعامة المتعلِّمين، فضلاً عن ضرورة اشتمالها على مستجدات وسائل الاتصال والتأثير والتغيير، التي تجود بها الأيام بين الفينة والأخرى.

وصفوة القول، لئن تبيّن لنا مراد علماء التربية بمصطلح المناهج، بوصفها عبارة عن الصياغات العلميَّة الضابطة الناظمة لمجموع القيم، والحقائق، والخبرات، والمعارف، والمهارات التي تقدِّمها مؤسَّسة تربويَّة إلى المتعلمين مستخدمةً جملةً من الأساليب والطرائق التربويَّة، التي تضمن تحقيق الأهداف التعليميَّة، ولئن سلَّطنا بعضًا من الضوء على العناصر الأساسية، التي تتكون منها مناهج التعليم بشكل عامٍّ، فإنَّه غدا يسيراً تحديد المراد بمصطلح مناهج العلوم الإسلاميَّة في هذا الكتاب بأنَّها عبارة عن تلك الصياغات المنهجيّة الاجتهاديَّة الناظمة لمجموع الحقائق والمعارف والمفاهيم المستفادة من نصوص الكتاب الكريم، والسنة النبويَّة الشريفة، بغية تمكين النشء من تفهُّم المراد الإلهيّ الأزليّ من تلك النصوص، وتمثّل ذلك المراد وتنزيله على الواقع، الذي يعيش فيه، تمكيناً له من القيام بمهمّة الخلافة لله وعمارة الكون وفق تعاليم الشرع الحنيف.

وبعبـــارة أخـرى، يـراد بـهـا الصياغـــات المنهجيَّـة الناظمـــة والضـابطة لمجمـــوع القـيم والمعـــارف والمفـــاهيم المستفادة مـن الـنصّ الإلهـيّ والهـدي النبـويّ، وتقـديمها مـن خـــلال مؤسَّســـة تربويَّة إلى المتعلِّمـين، مستخـــدمةً مختلف الأساليب التربويَّة وطرق التقويم المتاحة سعيًا إلى تمكينهم من حسن تفهـم تلـك القـيم والحقـائق والمعـارف والمفـاهيم، وتـأهيلاً لهـم للعمـل بهـا في معاشهم ومعادهم.

إنّ منـاهج العلـوم الإسـلاميّة (=النقليّـة) وفـق هـذا التصـور العـامّ تتفـق ومناهج العلوم العقليّة (الإنسانيّة) في كون كلّ منها صياغاتٍ منهجيّةً ناظمةً وضابطةً لمجموع القيم والحقائق والمعارف والمفاهيم، كما أنها تتفق في استناد كل واحدة إلى جملة من الأساليب التربويّة، وطرق التقويم بغية تمكين النشء من الحقائق والمعارف والمفاهيم التي تقدّمها لهم.

وعلـى الـرغم مـن هـذا الاتفـاق الواضـح بـين هـذه المنـاهج فيمـا يخـصّ الصـياغات، والأسـاليب، وطـرق التقـويم، فـإنّ ثمـة اختلافـاً واضـحًا بينهـا في الأهـداف، الـتي تسـعى كـلّ منهـا إلى تحقيقهـا في النشء، فبينمـا تـروم منـاهج العلـوم الإسـلاميّة إلى تمكـين النشء مـن تفهـم الـنصّ الإلهـيّ المقـدّس والهـدي النبـويّ الشـريف بغيـة تمثلـه وتنزيلـه علـى واقعـه، فـإنّ منـاهج العلـوم العقليّـة (=الإنسانيّة) ترنـو إلى تمكـين النشء مـن تقـديم تفسـيرٍ معقـولٍ للظـواهر، الـتي تحيط به من طبيعة، واجتماع، واقتصاد، وسياسة... إلخ.

وفضلاً عن هذا، فإنّ هذه المناهج تختلف في طبيعة القيم والحقائق والمعارف والمفاهيم، التي تدور حولها تلك الصياغات، فبينما تتخذ مناهج العلوم الإسلاميّة النصّ الإلهيّ المقدّس والهدي النبويّ المعظّم أساساً تدور حولهما كل القيم والمعارف والمفاهيم، فإنّ مناهج العلوم العقليّة (=الإنسانيّة) تتخذ الإنسان أساساً ومدارًا لقيمها ومعارفها ومفاهيمها.

وأيًّا ما كان الأمر، فإنَّ الاعتداد بكون مناهج علوم معيّنة مناهج إسلاميّة أو مناهج إنسانيّة يتوقَّف ذلك في نظرنا على ضرورة ضبط علاقة العناصر الأربعة، التي تتكون منها المناهج وخاصّة عنصري الأهداف والمحتويات بالأساس والمدار الذي تدور حوله العلوم، وبتعبير آخر، تعدّ المناهج إسلاميّة إذا كانت الأهداف التعليميَّة والمحتويات مستفادةً أساساً من الشرع العظيم ودائرة حول النصّ الإلهيّ الكريم والهدي النبويّ الشريف، وكانت أساليب التعليم وطرق التقويم منبثقة من تعاليم الإسلام النقية الصافية من حيث الإجمال لا من حيث التفصيل، ومن حيث المنطلقات والمبادئ لا من حيث التطبيقات والممارسات، ويعني هذا أنَّه ليس من ضيرٍ في أن تكون ثمة مخالفات غير مقصودة في جملة المناهج المنسوبة إلى العلوم الإسلاميَّة مادامت تلك المناهج تتبنى ـ من حيث الإجمال والمنطلقات والمبادئ ـ الدين الإسلاميَّ مرجعيَّة لضبط أهدافها ومحتوياتها وأساليبها وطرق التقويم فيها.

وعليه، فإنّ وصف مناهج علوم بمناهج إسلاميَّة يتجلى بصورة آكد وأوضح في عنصري الأهداف والمحتويات، إذْ يتمُّ من خلالهما تصنيف المناهج

في الغالب الأعمّ بين أن تكون إسلاميَّة، أو إنسانيَّة، وذلك اعتبارًا بأنَّ عنصري الأهداف والمحتويات يشتملان -كما أسلفنا- في الغالب الأعم على الأبعاد الدينيَّة؛ وأما عنصراً الأساليب وطرق التقويم، فإنّه لا تأثير كبيراً لهما في تحديد هويّة منهجٍ من المناهج من لدن المهتمين المعاصرين بالشأن التربويِّ والتعليميِّ.

وبطبيعة الحال، لا يخلو هذا الإقلال من علاقة هذين العنصرين بالبعد الدينيِّ والدنيويِّ من نظرٍ، ذلك لأنَّ الموضوعيَّة العلميَّة والمنهجيَّة المنطقيَّة تحتِّمان الالتفات والنظر المتأمل في مضامينهما في ضوء القيم والحقائق والمفاهيم، التي تنتظمها العلوم النقليّة والعقليّة، إذ إنَّ ثمة أساليب تربويَّة تتنافى مع القيم المستفادة من العلوم كأساليب الضرب، والتعنيف، ومصادرة الرأي، وتكميم الأفواه، والازدراء والاحتقار وسواها من الأساليب الشائعة لتلقين النشء في كثير من أنحاء العالم الإسلاميّ، فهذه الأساليب لا يمكن - بأي حالٍ من الأحوال - تصنيفها بأنَّها أساليب تربويّة دينيَّة، سواء أكانت تلك الأساليب مستخدمة في مناهج العلوم الإسلاميَّة أم في مناهج العلوم العقليّة، وذلك اعتبارًا لكونها أساليب منافية لقيم الدين وحقائقه، وهكذا دواليكم!

ومهما يكن من شيء، فإنَّنا ننتهي إلى تقرير القول: إنَّ محاصرة معظم الباحثين التربويِّين دينيَّة مناهج التعليم في عنصري الأهداف والمحتويات (=المقررات الدراسيَّة) هي التي تدفع الناقدين إلى مهاجمة الأهداف التعليميَّة الدينيَّة بشكل عامٍّ، والمقررات الدراسيَّة بشكل خاصٍّ، بل إنَّه يخيَّل إلى

زمرةٍ من الناس أنَّ تغيير المناهج يتم تحقيقه من خلال تغيير المحتويات، وتبديلها ظنًّا منهم بأنَّ الخلل في ذلك العنصر دون سواه، والحال أنَّ تغييراً بهذه الطريقة لا يعدو أن يكون تغييرًا عشوائيًّا لا يمكن له تحقيق أيَّة غاية علميَّة أو عمليَّة، اعتبارًا بأنَّ التغيير الناجع للمناهج ينبغي له أن يطال العناصر الأربعة كلها، انطلاقاً مما سبق تقريره بأنَّ العلاقة الثاوية بين هذه العناصر علاقة عضويَّة وثيقة.

وفضلاً عما سبق، فإنَّ أيَّ نقدٍ علميٍّ نزيه لمناهج العلوم النقليّة أو العقليّة - إيجابًا أو سلبًا - يستلزم ضرورة إدراك الفروق والعلاقات الثاوية بين هذه العناصر، كما أنَّ الهمَّ بإحداث تغييرٍ ما في المناهج -تطويرًا أو تعديلاً- يجب أن يستند إلى تحليلٍ أمينٍ لواقع كل واحدٍ من هذه العناصر وصولاً إلى العنصر، الذي يحتاج إلى التطوير أو التغيير، مما يعني أنَّ الدعوة المكشوفة المطلقة إلى إصلاح المناهج أو تغييرها دون بيان للعنصر، الذي يحتاج إلى الإصلاح والتغيير والتطوير لا تعدو أن تكون دعوةً عشوائيَّة مشكوكًا في أمرها، كما أنَّ الزعم بسداد مناهج علوم . سواء أكانت علوماً نقليّة أم عقليّة . بعناصرها الأربعة وسموها على المراجعة والإصلاح والتطوير، لا يعدو ذلك أيضاً أن يكون مبالغةً غير حكيمةٍ وحَيْدَةً واضحةً عن الجادَّة، وذلك انطلاقًا من المنهج الإسلامي القارّ، الذي يقوم على دعوة المحقّقين من أهل العلم في كل عصر ومصر إلى ديمومة محاسبة الذات، ومراجعة الأفكار، ومواكبة مستجدات العصر بغية تسديدها بتعاليم الشرع الحنيف!

على أنّه من المعلوم لدى عامّة النظّار والنقّاد من أهل العلم بالتربية أنَّ هذه العناصر الأربعة هي التي تداهمها صروف الزمان والمكان، وتؤثر فيها نوائب الأحداث والحوادث، كما تغشاها التغيّرات الفكريّة، والتطورات الاجتماعيّة، والتقلبات السياسية، بل إنها كانت وستظل عرضة للتحولات المعرفيّة، والتجاذبات الحضاريّة، والتحولات الثقافيّة، مما يقتضي ضرورة تعهدها بالمراجعة الأمينة المخلصة، والإصلاح الشامل الواعي، والتطوير الهادئ المنفتح على العصر والمنبثق عن المرونة والسعة، التي تتسم بها تعاليم الدين الحنيف وصولاً إلى دعم مكين لعوامل القوة والمتانة والسداد في هذه المناهج، وتغييراً لمكامن الضعف والوهن والبلى منها، وفي هذا اعتراف بكون الكمال، كل الكمال، قاصراً على كتاب الله العزيز وسنة رسوله ﷺ الشريف.

وصفوة القول، إنَّ المراجعة العلميَّة المنهجيَّة الموضوعيَّة الهادفة إلى إصلاح مناهج العلوم الإسلاميَّة ينبغي لها أن تتمحور بشكل جذريٍّ حول هذه العناصر الأربعة كشفًا عن واقع كلّ واحدٍ منها وأثر الظروف الفكريَّة والاجتماعيَّة والسياسيَّة في تشكّلها، وتحقّقًا من مدى قدرة كلّ عنصرٍ من عناصرها على تمكين النشء من مجابهة التحدِّيات الفكريَّة والاجتماعيَّة والسياسيَّة والاقتصاديَّة، التي تداهم حياتهم، وتؤثِّر سلبًا وإيجابًا في تصوراتهم وسلوكياتهم، وفضلاً عن ذلك، فإنَّه لا بدَّ من الوعي العميق بدرجات تأثير مختلف التحدِّيات والنوازل في كلّ عنصر من هذه العناصر سعيًا إلى تمكين المناهج من المواكبة والمعاصرة والصمود، مع الحفاظ التامّ على ثوابت الدين ومبادئه وكلياته، التي لا يطرأ عليها تغيير أو تبديل أو تحويل.

الفقرة الثالثة: في العلاقة بين العلوم الإسلامية ومناهجها:

اعتبارًا بما يتطلبه اليوم تعلم هذه العلوم . بتقسيماتها المتعددة وتصنيفاتها المتنوعة ـ من صياغات علميَّة ناظمة لأهدافها، وضابطة لمحتوياتها ومضامينها، ومن وسائل وأساليب ناجعة وقادرة على تحقيق الأهداف التي تصبو إليها تلك العلوم، فإنَّ عامة أهل العلم بالتربية والتعليم يفرِّقون بين مناهج العلوم والعلوم نفسها، تفريقاً يقوم على التفريق بين الوسائل والمقاصد، وبين الطرق والغايات، وتعد المناهج في ضوء ذلك التفريق وسائل لا مقاصد، كما تعد العلوم مقاصد لا وسائل، اعتبارًا إلى المناهج لا اعتبارًا إلى الموضوع، الذي تتعامل معه تلك العلوم.

ويعني هذا أنَّ اعتبارنا العلوم الإسلاميَّة مقاصد إنما يعود إلى النظر إلى علاقة تلك العلـوم بمناهجها لا إلى علاقتها بالموضوع، الذي تدور حوله، ذلك لأنَّ العلوم الإسلاميَّة تعدُّ في حقيقتها وسائل بالنسبة لعلاقتها مع النقل أو نصوص الكتاب والسنة النبوية الشريفة؛ لأنَّها توصل الدارس والمتعمق فيها إلى مراد الشرع الكريم من تلك النصوص، وتعدُّ – أيضًا – في الوقت نفسه مقاصد بالنسبة للمناهج، ذلك لأنَّ المناهج – كما أسلفنا – تعتبر صياغات اجتهاديَّة ناظمة وضابطة للقيم والمعارف والمفاهيم، التي تنتظمها العلوم النقليَّة/الإسلاميَّة أو العقلية/الإنسانيَّة.

وتأسيساً على هذا، فإنَّ ثمة حاجة علمية وضرورة منهجية إلى التفريق بين العلوم ومناهجها، فالعلوم تعدُّ مقاصد في المسألة التعليميَّة، وأما المناهج، فإنَّها تعتبر وسائل توظَّف من أجل تحقيق المقاصد من العملية التعليميَّة وإيصالها إلى المتعلمين، مما يعني أنَّ الدعوة إلى إصلاح مناهج العلوم وخاصة مناهج العلوم

الإسلاميَّة لا ينبغي اعتبارها دعوة إلى إصلاح العلوم الإسلامية برمّتها، فالعلوم الإسلاميَّة بوصفها مجموع الحقائق والمعارف والمفاهيم المستفادة من نصوص الكتاب الحكيم والسنة النبوية الطاهرة تنتظم معارف ومفاهيم ثابتة لا تتغير بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال، وذلك بحسبانها معارف ومفاهيم مستفادة من نصوص قطعيّة في الثبوت والدلالة، كما تنتظم معارف ومفاهيم لا تسمو على الإصلاح والمراجعة والتحقيق، وذلك باعتبارها معارف ومفاهيم مستفادة من نصوص ظنيّة في الثبوت والدلالة.

وعلى العموم، فإنّنا نخلص إلى تقرير القول: إنّ مناهج العلوم الإسلاميّة كافّة لا تسمو على المراجعة والإصلاح بحسبانها وسائل اجتهادية تطورت وتنامت عبر الزمن والمكان والظرف والحال، ولم تخل بأي حال من الأحوال من التأثر بالواقع الفكريّ والعلميّ والسياسيّ والاقتصاديّ، الذي يشهد يوماً بعد يوم تغيراً وتقلباً وتحولاً وتبدلاً، كما أنّها تعدّ اجتهادات تربويّة لا تختلف بأيّ حالٍ من الأحوال عن سائر الاجتهادات البشريّة الخاضعة لظروف الزمان والمكان، وأما العلوم الإسلاميّة، فإنّنا نقرّر بأنّ منها مناطات ومحطّات لا تسمو هي الأخرى على المراجعة الدائبة والتجديد المستمر في كلّ عصر ومصرٍ انطلاقاً من تشكّلها من نصوص ظنيّة في الثبوت والدلالة!

وأملنا ورجاؤنا في العليّ القدير أن يمنّ علينا . بفضله وكرمه . بفسحةٍ مباركة في العمر وفي الصحّة لنعود مرّة أخرى إلى هذا الموضوع، فنوسع تلك المحطّات والمناطات، التي تحتاج إلى مراجعة دائبة حصيفةٍ من العلوم الموسومة بالعلوم الإسلاميّة جانب التأصيل والتحقيق والتحرير!

الفقرة الرابعة: في مصطلح المراجعة المنشودة ومرتكزاتها:

تأسيساً على ما سبق من تحريرٍ وضبطٍ لمرادنا بمصطلحي العلوم الإسلاميّة، ومناهجها، فإنَّه يمكننا الخلوص إلى تقرير القول: إنَّ مرادنا بالمراجعة المنشودة لمناهج العلوم الإسلاميَّة في هذا الكتاب، لا تعني - بأي حال من الأحوال- إلغاء عشوائيًّا أو تغييرًا تعسفيًّا واعتسافيًّا لمناهج العلوم الإسلاميَّة، بأهدافها ومحتوياتها وأساليبها، وطرق التقويم فيها، ولكنها تعني - بكل إخلاص وصدقٍ - إعادة النظر الثاقب الناقد في الأهداف المرسومة في هذه المناهج، ومحتوياتها، وأساليب تقديمها، وطرق التقويم فيها في ضوء الواقع المعاصر، وذلك بغية التعرف على مكامن القوة والضعف والوهن في هذه العناصر الأربعة، وقصد الارتقاء بها ارتقاء يمكّن الجيل الصاعد من التمييز الرشيد الواعي بين الثابت والمتغيّر، وقصد تطويرها تطويرًا يعصم الجيل الصاعد من التفريط البغيض أو التقديس المنبوذ للموروث الفكريّ المتأثر بظروف الزمان والمكان، وصولاً إلى صياغة علميّة ناضجة واعية للمناهج تحقّق لها حضورًا فاعلاً ومؤثّرًا في الإصلاح المنشود للفكر والسلوك والحياة!

وبتعبير آخر، تروم هذه المراجعة تمكين المناهج من إعداد جيلٍ شاهدٍ يتوافر على فهمٍ سديدٍ معتدلٍ ومتكاملٍ لتعاليم الدين الحنيف والواقع الراهن، ويقدر على التعامل الحضاريِّ المنهجيِّ الواعي مع متغيرات العصر من خلال استحضارٍ مكينٍ للأصول العامّة للشرع الحنيف، وارتكازٍ رشيدٍ على المقاصد السامية، فضلاً عن التفاتٍ أمينٍ إلى المآلات تمكينًا للنشء من تحقيق مقصد الخلافة المتمثل في الشهود الحضاريّ وعمارة الكون وفق مراد خالقه ومدبِّره.

بناء على هذا، فإنَّ هذه المراجعة في حقيقتها تسعى إلى تحقيق وصلٍ مكين وركينٍ بين الوحي الإلهيّ الثابت والواقع الإنسانيّ المتغيّر المتقلب، كما تسعى إلى تسديد الحياة الإنسانيَّة بتعاليم الوحي من خلال استيعاب عميق لمقاصد الوحي، ومعرفة دقيقة بما تجري عليه حياة الناس، وما يؤثر في تلك الحياة من ظروف وأحوال وأوضاع.

وبطبيعة الحال، من مكرور القول: إنَّ هذه المراجعة تروم - في نهاية المطاف- إبعاد المتعلم من الخلط بين محكمات الشرع ومتشابهاته، وبين الثوابت والمتغيرات من الأحكام، وبين الأصول والفروع، وبين مراتب الأوامر والنواهي الإلهيَّة، فضلاً عن إبعاده من الخلط بين ذات النصوص الشرعيَّة (الكتاب والسنَّة) والاجتهادات (الأفهام) المنسوجة إزاءها، كما تهدف هذه المراجعة إلى تمكين النشء من الأدوات المعرفية المعينة لهم على حسن تفهم الواقع الإنسانيّ الدائم التغير والتبدل والتحول، وذلك من خلال تمكينهم وتأهيلهم تأهيلاً رشيدًا في فهم أدوات الرصد والتحليل، التي تتوافر عليها جملة العلوم العقليّة المفسِّرة للظواهر والطبائع.

تأسيسًا على كل ما سبق بيانه من خصائص لهذه المراجعة، فإنّه يمكننا الخلوص إلى تقرير القول: إنّ هذه المراجعة المنشودة لمناهج علومنا تستند إلى مرتكزات منهجيّة ثلاثة، هي:

أولاً: الاعتداد بحاكميّة محكمات الوحي الثابت ومقررات الهدي النبويّ المتواتر:

إنّ هذا الأساس يروم دعوة القائمين على مناهج علومنا الإسلاميّة إلى إخضاع تلك المناهج بأهدافها، ومقرراتها ومحتوياتها وأساليب تدريسها، ووسائل تلقينها للنشء، لمحكمات الوحي الإلهيّ المنزّل الثابت، ومقررات الهدي النبويّ المبيّن المتواتر اعتبارًا بكون تلك المحكمات والمقررات ثابتةً وأزليّةً لا يعتريها زمان، ولا يؤثّر فيها مكان، مما يجعلها حاكمةً على كلّ القيم، والمعارف، والمفاهيم، والمعارف.

وبتعبير آخر، ينبغي عرض كافّة الصياغات للأهداف والمحتويات والأساليب وطرق التقويم المستحدثة في الملّة على تلك المحكمات الإلهيّة الأزليّة، والمقرّرات النبويّة الثابتة بغية تقويم المعوّج منها، وتعديل الحائد منها، وتسديد القويم منها، وتصحيح الخطأ منها تقريرًا لحاكميّة وإطلاقيّة الوحي الإلهيّ المنزّل، واعتدادًا بمعصوميّة الهدي النبويّ المتواتر!

ومقتضى هذا الأساس جعل الثوابت والمحكمات حاكمة على المتغيرات والمتشابهات في جميع مجالات النشاط الفكريّ الإنسانيّ وقوفاً عند قوله تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِيٓ أَنزَلَ عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ مِنۡهُ ءَايَٰتٞ مُّحۡكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلۡكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٞۖ..﴾ (آل عمران:٧)، فمحكمات الكتاب الكريم، وصنوها مقررات الهدي النبويّ المتواتر كانت ولا تزال تمثّل ما يصطلح عليه اليوم بالثوابت والقواطع والمعلوم من الدين بالضرورة، مما يجعل اللواذ بها للاستلهام والاستنارة والالتزام عند تضارب الآراء، وتناكر الأفكار، وتناثر الرؤى، سواء أكان ذلك كلّه في مجال العقيدة، أم في مجال الفقه، أم في باب التربية، أم في سواه.

ثانيًا: الاحتكام إلى الأصول العامة والقواعد الكليّة والمقاصد السامية:

لئن كان معلوماً لدى العالِمين معدوديّة محكمات الوحي الإلهيّ، ومقررات الهدي النبويّ المتواتر، فإنّه من توفيق الله أن تفانى العالِمون عبر العصور والدهور على صياغة جملة حسنة من الأصول العامّة والقواعد الكليّة والمقاصد السامية من ثنايا النصوص المتواترة، ومعهودات الشرع المتوافرة، فأضحت تلك الأصول والقواعد والمقاصد مكمّلات لمحكمات الوحي ومقررات الهدي المتواتر، مما يجعل العودة إليها عند شحّ الصريح من المحكمات إزاء مسألة من المسائل الاجتهاديّة أمرًا ضروريًّا.

إنّ هذه الأصول والقواعد أضحت اليوم في مؤلفات يسهل الرجوع إليها، نعني أن كتب الأشباه والنظائر، وكتب القواعد الفقهيّة الكبرى، وكتب المقاصد الرصينة تحتضن بين جنباتها مهمات هذه الأصول والقواعد والمقاصد مما يوجب الرجوع إليها من أجل عرض مناهج علومنا بأهدافها، ومقرراتها ومحتوياتها وأساليبها على تلك الأصول العامّة والقواعد الكليّة الكبرى والمقاصد السنيّة المثلى المستفادة من محكمات الوحي الإلهيّ، ومن مقررات الهدي النبويّ الشريف، عرضاً يهدف إلى تقويم المعوج منها، وتعديل الظرفيّ منها، وإضافة الجديد النافع إليها في كل عصر ومصر.

أجل، إنّ الاحتكام إلى هذه الأصول والقواعد والمقاصد ليس بأمر اعتباطيّ، بل إنّه نفاذٌ وتقريرٌ لما تتسم به تلك الأصول والقواعد من متانة في المحتوى، ووجاهة في الصياغة، وسداد في الضبط، وقدرة على المواكبة والتسديد

والتوجيه والترشيد، فضلاً عما تتمتع به تلك الأصول والقواعد والمقاصد من ثباتٍ وصمودٍ في كل الأزمنة والأمكنة والأحوال والأوضاع.

إنّ تحكيم الأصول العامة والقواعد الكليّة الكبرى والمقاصد الشرعيّة المثلى في مناهج علومنا الإسلاميّة، ومحتوياتها، ومقرراتها، وأساليبها كفيلٌ بالتجاوز بعلومنا من الانشغال الشديد والتوسع غير المقبول في الجزئيّات على حساب الكليّات، والاهتمام غير المجدي بالفروع على حساب الأصول، فضلاً عن الاعتناء غير المبرّر بالوسائل على حساب المقاصد، والحال أنّ الجزئيات والفروع والوسائل ظرفيّات ينبغي أن تتغير بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والأوضاع خلافاً للأصول والقواعد والمقاصد، التي تستمدّ ثباتها وديمومتها من ثبات محكمات الوحي ومقررات الهديّ النبويّ المتواتر.

ثالثًا: الاعتداد ببُعْدِ المآلات والمصالح والمفاسد:

إنّ تحكيم محكمات الوحي الإلهيّ ومقررات الهدي النبويّ في مناهج علومنا أمرٌ يتحقّق على المستوى النظريّ، كما أنّ عرض المناهج على الأصول العامة والقواعد الكليّة والمقاصد يعدّ هو الآخر ضماناً لصياغة نظريّة منضبطة للقيم والمعارف والمفاهيم، بيْدَ أنَّ الالتفات إلى بعد المآلات عند تلك الصياغة يعتبر ذا أهميّة للغاية اعتبارًا بأنّ تفهم القيم والمعارف لا معنى له ما لم يتمّ تطبيقها على الواقع، وضماناً لحسن التطبيق للقيم والمعارف لا بدّ من الالتفات إلى المآلات، بحيث يتمّ ربط ما يتعلمه النشء بواقعهم بصورة عملية سلسلة.

وبناء عليه، فإنّ هذا الأساس يروم ضرورة استجلاء البعد الزمانيّ والمكانيّ في مناهج علومنا الإسلاميّة، ومحتوياتها ومقرراتها وأساليبها، أملاً في تجاوز كلّ ما أنتجته علومنا من معارف ومفاهيم وأحكام تشكّلت وتكوّنت من وحي التأثر بالزمان والمكان، وبتعبير آخر، استحضار هذا البعد، وتحكيمه في مناهج علومنا كفيل بتحقيق ذلك التجديد المرجوّ المتواصل لأهدافها، ومقرراتها، ومحتوياتها، وأساليبها، وذلك استنادًا إلى التجدد المستمر للزمان، والتبدل المتواصل للمكان، فضلاً عن استمراريّة التغير والتطور في كافة مناحي الحياة.

إنّ هذه المرتكزات الثلاثة نحسبها منطلقات يمكن النفاذ منها من أجل توجيه جميع النشاط المعرفيّ الإنسانيّ، وما ينتجه ذلك النشاط من معارف وعلوم ومفاهيم بشكل عام، كما يمكن الاستناد إليها من أجل تسديد حركة تفاعل العقل الإنسانيّ مع الوحي الإلهيّ الخالد والهدي النبويّ المتواتر تسديدًا يعصم العقل من التيه الفكريّ والضياع المعرفيّ والخذلان العلميّ، ويحقّق له الرشاد والسداد في تعامله مع الكون من حوله، وتفاعله الحضاريّ مع الحياة والوجود!

وتأسيسًا على هذا، فإنّنا نخلص إلى تقرير القول: إنّ هذه المراجعة المنشودة بمرتكزاتها الثلاثة لا بدّ من توقيعها وتطبيقها وتنزيلها على مناهج علومنا الإسلاميّة بأهدافها، ومقرراتها، ومحتوياتها، وأساليبها، قصد الارتقاء بها، وبغية تمكينها من الصمود والثبات أمام جحافل التغيرات المتعاقبة والتطورات المتواصلة، التي لا ينفع معها استمراء العيش والتقلب في كنف الموروث المجيد، والتشكيك في الوافد الجديد المفيد في عالم الفكر والتصور والسلوك!

الفقرة الخامسة: في مصطلح الإصلاح المأمول:

لئن بسطنا القــول في مرادنا بمصطلح المراجعة في هذا الكتاب، فإنّه حقيقٌ علينا بيان مرادنا من مصطلح لصيق ومكمّل لمصطلح المراجعة، أعني مصطلح الإصلاح وذلك بحسبانه مقصد المراجعة، وباعتباره الهدف الأسمى والغاية القصوى، التي ترجى من المراجعة المنشودة لمناهج العلوم عامة والعلوم الإسلاميّة خاصّة.

وبناء عليه، فإنّنا نهرع إلى القول: إنَّ ثمة حاجة علميّة ماسّة إلى ضبط دقيقٍ لمرادنا بمصطلح الإصلاح المنشود اعتبارًا بوجود فجوة معرفيّة وجفوة منهجيّة بين الداعين والمعارضين لمراجعة مناهج العلوم الإسلامية في العالم الإسلاميّ، ونتيجةً حتميّةً لذلك الالتباس والخلط الفادح بين مناهج العلوم الإسلامية والعلوم الإسلاميَّة من جهة، وبين العلوم الإسلاميّة ومدارها من جهة أخرى؛ مما حدا بكثيرٍ من أصحاب النوايا الحسنة إلى رفض المراجعة جملة وتفصيلاً ظنًّا منهم بأنّ الدعوة إلى مراجعة المناهج دعوة إلى مراجعة العلوم من جهة، وإلى مراجعة مدار هذه العلوم المتمثّل في الشرع الكريم، الذي تدور حوله العلوم الإسلاميّة!

وليس بخافٍ أنّ هذا الخلط نابعٌ عن جهل أهلها حقيقة كلّ من المناهج والعلوم والمدار، فالعلوم – أنّى كانت– بمناهجها ونظمها ومؤسّساتها لم ولن تكون ذات يومٍ ثابتةً وسامية على المراجعة، والتطوير، فالإصلاح، وذلك

بحسبانـها اجتـهادات بشـريّة تتـراكم وتتـأثر في تشـــكلها وتكوينهـا بظـروف الزمان والمكـان والوضع والحال، التي تتغير وتتحول وتتبدل وتتطور وفق المشيئة الإلهيّة الخالدة.

وأما مدار العلوم الإسلاميّة المتمثّل في الوحي الإلهيّ الأزليّ الخالد القارّ بين ثنايا كتابه العزيز، والهدي النبويّ الشريف المتواتر المتوارث عبر الأعصار والأمصار، فإنّه لم ولن يكون - ذات يوم - محلّ مراجعة أو تطويرٍ بلَهْ تغييرٍ، وذلـك بحسبانه خطابًا أزليًّـا سـابقًا وسـاميًا على الزمـان والمكـان بـل حاكمًـا ومتصرفًا فيهما كيفما يشاء!

كمـا أنَّـه حـريٌّ بنـا أن نفـزع إلى تقريـر القـول: إنّ مصـطلح «إصـلاح المنـاهج» لا يعـني بـأيِّ حـالٍ مـن الأحـوال كـون المنـاهج فاسـدةً فسـادًا كليًّـا يسـتوجب الإصـلاح، إن بتغيـير، أو تبـديلٍ أو إلغـاء! والحـال أنّ مصـطلح الإصـــلاح، هنا مصطـــلح لا مفهوم له -كما يقول علماء الأصول - وهو من جنس مفهـــوم اللقـب، الذي لا يعـــني بالضـــرورة كون الإصـــلاح ناتجًا - بالضرورة- عن فسادٍ في ذات المناهج!

وتأسيسًا عليه، فإنَّ مرمانا بالإصلاح المنشود في هذا الكتاب هو الابتعاد الكليّ والرفض المطلق لإضفاء أيّ حالةٍ من التقديس على تلك الصياغات الاجتهاديَّـة الناظمـة للأهـداف التعليميَّـة، والاجتهـادات الضـابطة لمضـامين ومحتويـات المقـررات الدراسيَّة، فضـلاً عـن ضـرورة الابتعـاد عـن تقـديس كافّـة أساليب ووسـائل التعليم، وطرق التقـويم، الـتي ورثنـاها جيلاً عـن جيلٍ اعتبـارًا

بكونها أساليب ووسائل وطرقاً بشريّة محدودة ومتأثرة بظروف الزمان والمكان والحال والعادة.

كما أنَّ هذا الإصلاح يقوم على تقرير القول: إنّ تلك الصياغات والاجتهادات المنسوجة حول العلوم الإسلامية . أهدافاً ومحتويات وأساليب ووسائل. كانت ولا تزال ذات تأثر واضح بالأحوال الزمنيّة، والأوضاع الفكريَّة والاجتماعيَّة والسياسيَّة والاقتصاديَّة، التي تخيّم على الساحة من وقت إلى آخر، مما يوجب تعهدها بالمراجعة الدائبة، والتطوير المستمر، والتجديد المتواصل نهوضاً بها، وتمكيناً لها من مجابهة إشكالات العصر المتجددة، وتساؤلاته المتلاحقة!

وفضلاً عن هذا، فإنّ هذا الإصلاح المنشود لا يعتدّ - بأي حالٍ من الأحوال - بما تشهده الساحة الفكريّة المعاصرة من دعوات عشوائيَّة مرتجلة متسرعة تهدف إلى تغيير مناهج العلوم الإسلاميَّة بأهدافها ومحتوياتها وأساليبها وطرق التقويم فيها تغييرًا عشوائيًّا تتحقق من خلاله غايات مشبوهة وأهداف منكورة مجهولة لا تمت بأدنى صلة بواقع الأمة وتطلعاتها وآمالها.

نعم، إنّ هذا الإصلاح المنشود يبرأ إلى الله تعالى من تحميل مناهج العلوم الإسلاميَّة أوزار أولئك الذين أساؤوا فهمها، واعتدوا على مقرراتها اليقينيّة، وكلياتها الكبرى، وثوابتها المتواترة.

إنّ هذا الإصلاح المرجوّ للنهوض بمناهج العلوم الإسلاميَّة يؤمن بضرورة تعاون مختلف الجهات والمؤسَّسات المسؤولة عن المسألة التعليميَّة عامَّة ومسألة مناهج العلوم الإسلامية خاصَّة، وذلك من أجل تعهد المسألة التعليميَّة

والمناهج بالمراجعة الدوريَّة الهادفة المركَّزة للأهداف التعليميَّة قصد تطعيمها بأهداف تمليها على الواقع الإسلامي السائد الأوضاع الاجتماعيَّة والفكريَّة والسياسيَّة والاقتصاديَّة المستجدَّة، وبغية القيام بتطوير موضوعيّ وإصلاح رشيد لطرق التقويم والأساليب التربويَّة التعليمية السائدة في كثير من الأقطار في العالم الإسلامي، وخاصَّة منها تلك الأساليب التعليميَّة والتربويَّة، التي تقوم على تكميم الأفواه، ومصادرة الحريات، والاعتداء على حرية التفكير والتعبير، وتدريب النشء على الاغترار غير المبرر بالذات، ورفض الآخر، ونفي الأغيار، والشعور بالعلو والاستعلاء في الأرض.

فهذه الأساليب، بغض النظر عمن يمارسها، لا تمت -باتفاق العالِمين- إلى الإسلام بصلَّة، ولا رحم بينها وبين العلوم الإسلاميَّة الصحيحة العريقة وإن استخدمها مستخدمون باسم هذه العلوم وسواها، فهذه العلوم بريئة من هذه الأساليب المخالفة لمقرراتها وتاريخها!

وفضلاً عما سبق، فإنّ هذا الإصلاح يروم دعوة أولئك القائمين على شؤون التعليم عامة إلى ضرورة تقبل النقد العلميِّ البنَّاء الشامل الهادف لجملة غير يسيرة من الصياغات الاجتهادية، للأهداف والمحتويات والأساليب التعليمية للعلوم الإسلاميَّة بغية تنقية المناهج من المحتويات الفكرية الاجتهادية التي تعمّق الفجوة والجفوة بين المصلّين، وتنمّي في النشء عقلية التكفير والتفجير والتفسيق والتبديع لكل مخالف لهم في المجتهدات، التي قال عنها العالمون: لا إنكار في مسائل الاجتهاد، سواء أكانت تلك المسائل عقديّة أم فقهيّة أم تربويّة!!

وأيّاً ما كان الأمر، فإنَّ هذا الإصلاح يطمح إلى أن يأتي ذلك اليوم الذي يتم فيه تصفية محتويات المناهج من كافة المواد والمحتويات والاجتهادات الظرفيَّة، التي تدعو - بناءً على تأويلات غير دقيقة لمعاني الوحي الإلهيّ المعصوم - إلى استخدام العنف والقسوة والاعتداء على المخالفين المسالمين، الذين قال الباري الكريم في حقهم في كتابه العزيز: ﴿لَا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمْ يُقَٰتِلُوكُمْ فِى ٱلدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوٓا۟ إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ۝٨ إِنَّمَا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ قَٰتَلُوكُمْ فِى ٱلدِّينِ وَأَخْرَجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمْ وَظَٰهَرُوا۟ عَلَىٰٓ إِخْرَاجِكُمْ أَن تَوَلَّوْهُمْ ۚ وَمَن يَتَوَلَّهُمْ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ﴾ (الممتحنة:٨-٩).

وفذلكة القول: إنَّ هذا الإصلاح المنشود محاولة حضاريَّة شاملة واعية جامعة بين الأصالة والمعاصرة، يرنو إلى تحقيق مراجعة موضوعيَّة منهجيَّة هادئة هادفة في ضوء ما يموج العالم اليوم من تغيرات حثيثة وتطورات متلاحقة تفرض على الغيارى القائمين على شؤون المسألة التعليميَّة في عالمنا الإسلاميّ تعهد المناهج التعليميَّة، النقليَّة والعقليَّة، الراهنة بالمراجعة والتطوير بغية تمكينها من إعداد جيل من النشء يتخذ من منهج الوسطية والاعتدال في الفكر والسلوك والتصرف منطلقاً وممارسة لا يحيد عنه قيد أنملة، تحقيقاً لما تدعو إليه العلوم النقلية (=الإسلامية) والعلوم العقلية الصحيحة من تكاملٍ بين عالم الغيب وعالم الشهادة، وبين الفكر والتطبيق، وبين الأصالة والمعاصرة.

الفصل الثالث

في مناهج العلوم الإسلاميَّة وثنائيَّة القطع والظنّ (الثبات والتغيرِ)

وقاعدة: تغير الأحكام بتغير الأزمنة والأمكنة

يروم هذا الفصل تحرير القول في موقع مناهج العلوم الإسلاميَّة في ضوء ثنائيَّة القطع والظنِّ، الذي يطلق عليه في العصر الحاضر بثنائيّة الثبات والتغير، كما يرنو هذا الفصل إلى تأصيل النظر في علاقة مناهج العلوم الإسلاميَّة بقاعدة تغيّر الأحكام والفتاوى بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والعادات والتقاليد والأعراف.

وسعيًا إلى تناول علميّ واضح لهذين الهمّين المنهجيّين، فإنَّ المبحث سينتظم فقرتين، تعنى أولاها بتحرير موقع مناهج العلوم الإسلامية في ثنائية الثبات والتغير، وأما الفقرة الثانية، فستحاول إبراز علاقة مناهج العلوم الإسلامية بالقاعدة الفقهيَّة الأصوليَّة الآنف ذكرها، فهلمَّ بنا إلى جنبات هاتين الفقرتين.

الفقرة الأولى: في موقع مناهج العلوم الإسلاميَّة في ثنائيَّة القطع والظن (الثبات والتغيرّ):

كانت ثنائيَّة القطع والظنّ[1]، ولا تزال، من أهم القضايا والمسائل، التي حظيت ولا تزال تحظى بعناية الفكر الأصوليّ المتواصل على مختلف الأصعدة، إذ لا يكاد يخلو مبحث في الدرس الأصوليّ من حضور هذه الثنائيَّة فيه بطريقة مباشرة وغير مباشرة، ويعبَّر عنها في كثير من الأحيان بثنائية النصّ والاجتهاد، اعتبارًا بكون مصطلح النصّ يراد به عند إطلاقه في الدرس الأصولي القاطع والمحكم، الذي لا يحتمل تأويلاً ولا نسخًا، وكون مصطلح الاجتهاد شاملاً لكل ما عدا النصّ من الأحكام.

ومن ثمَّ، فإنَّ طبيعة تعامل الباحث والدارس الأصوليّ مع مختلف القضايا والمسائل والموضوعات القديمة والمستجدَّة في دنيا الناس، تتحدَّد من خلالها تحديده الأوليّ موقع تلك المسألة في ضوء هذه الثنائيَّة القارَّة، حيث إذا ألفاها واقعةً ضمن المسائل أو الموضوعات الموسومة بالمنصوص عليها نصًّا قطعيًّا، انصرف همُّه في التعامل معها حول البحث عن سبل تنزيل مراد الشرع من تلك النصوص في الواقع المعيش، وعدَّها -عندئذٍ- من جنس الثوابت، التي لا يجوز المساس بجوهرها؛ كما لا يجوز عرضها للنقد أو المناقشة، بل غاية ما ينبغي له القيام به تطبيق معاني تلك النصوص في واقع الأفراد والجماعات والدول.

---

(١) انظر: سامي الصلاحات، **القطع والظن في الفكر الأصولي: دراسة في الأصول والفكر والممارسة**، ط١ (الكويت: مكتبة الفلاح، ٢٠٠٣م) ص٣٧ وما بعدها.

وأما إذا وجد الأصولي المسألة المعروضة للنظر واقعة ومندرجة ضمن المسائل أو الموضوعات الموسومة بالمنصوص عليها نصًّا ظنيًّا، أو المسائل المسماة بالمسائل غير المنصوص عليها، أوسعها - حينئذٍ - جانب البحث والتحليل والتحقيق والتجديد مصنِّفًا إيَّاها ضمن المتغيرات والمجتهدات والفروع والمتشابهات.

بناءً على هذا، فإنَّه يمكن الخلوص إلى تقرير القول: إنَّ موقف الأصوليِّ يتحدَّد وينضبط من خلال ما يسعفه من نصوصٍ إزاء الموضوع والمسألة المعروضة، فإذا كانت المسألة عديمة النصوص، أو كانت ذات نصوص ظنيَّة، اتسع فيها مجال تعامل الأصوليِّ، نظرًا وتطبيقًا، وأما إذا كانت المسألة ذات نصوص قطعيَّة، فإنَّ حظَّ الأصوليِّ في التعامل فيها يضيق وينحسر.

وتأسيسًا على هذه المنهجيَّة الأصوليَّة في التعامل مع مختلف المسائل الفكريَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، يمكننا النفاذ من خلالها إلى بيان موقع مناهج العلوم الإسلاميَّة في ثنائيَّة القطع والظنِّ وصولاً إلى ضبط محكم لعلاقتها بقاعدة: تغير الأحكام والفتاوى بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال.

على أنّه من الحريّ بنا تمهيد ذلك البيان بإزالة ذلك الغبش في الرؤية المتمثل في الخلط الفادح بين العلوم الإسلاميّة ومدارها، إذ إنّ المتمعن في الطروحات الفكريّة المكرورة لا يجد - إلا في النادر- تفريقًا علميًّا قارًّا بين مدار تلك العلوم المسماة بالعلوم الإسلاميّة من جهة، وبين العلوم نفسها من جهة أخرى، والحال أنّ ثمة فرقاً واضحًا بين مدار تلك العلوم والعلوم نفسها، أعني أنّ مدارها المتمثّل في الوحي الإلهيّ المنزّل ليس معنيًّا بأي حال من الأحوال

بمسألة ثبات العلوم الإسلاميّة وتغيرها، وذلك بحسبان ذلك المدار (=الوحي) شأنًا أزليًّا متعاليًا على الزمان والمكان لكونه سابقًا عليهما، وبالتالي فلا يمكن أن يمسّه تغيّر أو تطوّر أو تبدّل، وبالتالي، فإنّه لا يعدّ - منهجيًّا - مجالاً لمسألة الثبات والتغير.

وأما المعارف والمفاهيم والمعلومات المستقاة من ذلك المدار عبر مختلف المناهج والوسائل، فإنّها غير متعالية على الزمان والمكان، ولا سابقة عليهما اعتبارًا بكون أولئك كلها من صنع الإنسان، الذي يؤثّر فيه الزمان والمكان والحال، وبالتالي، فإنّ تلك العلوم والمعارف بمناهجها وفلسفاتها ونظمها ومحتوياتها ومقرراتها ووسائلها وأساليبها تخضع - بالضرورة المنهجيّة - لمسألة الثبات والتغير والتطور والتبدّل كلما تغيّر ذلك الإنسان، الذي يتعامل مع المدار (=الوحي)، وتبدّل ذلك المكان، الذي يتحرّك فيه الإنسان المتعامل مع المدار الثابت. وبعبارة أخرى ينبغي أن ينصب حديث الثبات والتغير في العلوم الإسلاميّة لا على مدارها الموسوم في علم الابستمولوجيا بموضوع العلم، أي مجال العلم وما يدور حوله مباحثه ومناهجه ووسائله!

وتأسيسًا على هذا التمييز المنهجيّ الضروري اللازم لمسألة الثبات والتغير فيما يخصّ العلوم الإسلاميّة ومدارها، فإنّنا نهرع إلى تقرير القول: إنّه إذا كانت العلوم والمعارف المستقاة من الوحي الكريم يكتنفها التغير والتبدل والتحول، فإنّه من فضول القول: إنّ موقع مناهج هذه العلوم، عناصرها الأربعة

(الأهـــداف + المحتـــويات + أساليب التعليـم + طـرق التقـويم) في ثنائيـــة القطع والظنِّ، هو الظنّ (التغير)، وذلك اعتبارًا بكونها صياغاتٍ واجتهاداتٍ بشريَّةً غير معصـــومةٍ لجملةٍ حسنةٍ من الحقـــائق والقيم والمعلومات والمعارف في شكل مقرراتٍ دراسيَّةٍ هـــادفةٍ إلى الارتقـــاء بالمتعلِّم وتمكينه من حسن فهم الوحـــي الإلهيّ وتمثّله في الواقع الذي يعيش، فضلاً عن كون الأساليب التعليميَّة ممارسات اجتهاديَّة رامية إلى نقل تلك الحقائق والمعلومات والمعارف إلى المتعلمين.

إنَّه ليس من ريبٍ في أنَّ نصوص الكتاب والسنة خلت من التنصيص على الأهداف التعليميَّة، أو المقررات الدراسيَّة، كما أنَّها لم تشمل الأساليب التعليميَّة وطرق التقويم بشيء من البيان أو التوضيح أو التأصيل، وإنما يمكن القول: إنَّ الشرع الحنيف اكتفى في تشريعاته في مجال التربية والتعليم بإيراد نصوصٍ عامَّة تتضمن مبادئ كليَّة، ومقاصد عامَّة ينبغي توافرها في الأهداف والمقررات والأساليب وطرق التقويم.

وبناءً على هذا، فإنَّه يمكن الانتهاء إلى القول: إنَّ مسألة مناهج العلوم الإسلاميَّة تعدُّ مسألةً ذات نصوصٍ ظنيَّة من حيث الإجمال، اعتبارًا بورود نصـــوص عامة تسعها، كما تسع غيرها من المسائل التعليميَّة بشكل عام، كما أنها تعدُّ أيضًا من المسائل الظنيَّة انطلاقاً من كونها في صياغاتها البشريَّة من جنس المسائل عديمة النصوص من حيث التفصيل، إذ إنَّه لم يرد في شأن أيِّ عنصرٍ من عناصرها الأربعة نصٌّ مباشرٌ من الكتاب الكريم أو السنة النبويَّة الشريفة.

وتأسيسًا على هذا، فإنَّ حظَّ الأصوليِّ في التعامل مع المسألة التعليميَّة عامَّة، ومع مسألة مناهج التعليم الدينيِّ/ غير الدينيِّ خاصَّة، واسعٌ جدّ واسع، إذ إنَّ للأصوليِّ أن يسع بذهنه المتقدِّ الأهداف التعليميَّة جانب التحليل والتحقيق والنقد في ضوء كليَّات الشرع، ومقاصده العامة، كما أنَّ له أن يشمل المحتويات (= المقررات الدراسيَّة) بتحليله ونقده إيَّاها في ضوء قاعدة: ضرورة مراعاة الأولويَّات، ومراعاة أسس فقه الواقع، وضرورة الاعتداد بمآلات الأفعال، وضرورة الاحتكام إلى قاعدة المصالح والمفاسد، جلبًا ودرءًا.

وأما الأساليب التعليميَّة وطرق التقويم، فإنَّه من حقِّه أن يحاكمها إلى جملة حسنة من القواعد النبويَّة الصافية في مجال التربية والتعليم، وعلى رأسها قاعدة: تغليب التبشير على التنفير، وقاعدة: تغليب التيسير على التعسير، وقاعدة: مخاطبة الناس على قدر عقولهم، وقاعدة: الرحمة والسماحة، والرفق، والصفح، وغيرها من القواعد، التي ينبغي توظيفها في مجال التعليم والتربية توظيفا حسنًا.

وعلى العموم، إنَّنا نخلص إلى تقرير القول: إنَّه من حكمة الشرع الحكيم أن جعل المسألة التعليميَّة عامة، ومسألة المناهج خاصَّة من جنس المسائل الظنيَّة، ذلك لأنَّ ظنيَّتها هي التي تجعلها مرنةً منفتحة وقابلة للمراجعة والنقد والتطوير والتجديد، ويبعد عنها التقديس والتعصيم، كما تجعل صياغة أهدافها، وضبط محتوياتها، وتحديد أساليبها التربويَّة، وطرق التقويم فيها خاضعة

لضرورة مراعاة العديد من المبادئ الكليَّة والقواعد العامَّة والمقاصد السنيَّة، التي سبق الإشارة إلى بعضها سعيًا إلى الارتقاء بها، وتطويرها، وترسيخها بين الفينة والأخرى، ويعني هذا كله أنَّ أيَّة محاولة للانتقال بالمسألة التعليميَّة عامَّة وبمسألة المناهج خاصَّة من موقع الظنيَّة (المتغيّر) إلى موقع القطعيَّة (الثابت)، يعدُّ ذلك محاولة غير مشروعة، وتضرُّ بالمسألة أكثر مما تنفعها، إذ إنَّ شأن تلك المحاولة الحيلولة دون تطوير المناهج، وإبعادها عن أداء الوظيفة الحضاريَّة المنوطة بها، فضلاً عن انحسارها دون تحقيق الأهداف المرجوَّة من العملية التعليميَّة كلها، ولا يخفى ما لذلك من مفاسد فكريَّة واجتماعيَّة واقتصاديَّة وسياسيَّة.

وصفوة القول، إنَّه لا بدَّ من التأكيد والتقرير بأنَّ المناهج سواء أكانت مناهج تعليم ديني أم مناهج تعليم دنيويٍّ لا ينبغي اعتبارها -كما أوضحنا- «..آية منــزلة، مطية بعبير الألوهية، وإشراقة من الجنة لا يشوب صفاءها كدرة أو دكنة، لا، بل هي ككل عمل إنساني يبدو نقصه عندما يظن صاحبه أنه تم واكتمل. وإلا لما كانت أرقى أمم الأرض تعدل مناهجها كل مدة حسب مقتضيات العصر والبيئة، وتقدم العلوم، وفنون التربية. فنظرتنا إلى المناهج يجب ألا تكون نظرة العابد إلى.. قرآنه، بل نظرة المسافر إلى الطريق الذي يستخدمه، ويسترشد به لبلوغ غايته وتحقيق هدفه. وما أغبى المسافر الذي لا يمتد نظره إلى أبعد من الخط المرسوم للطريق..»[1]!

---

(١) انظر: إلياس ديب، **مناهج وأساليب في التربية والتعليم**، ط٣ (بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٨١م) ص١٤ بتصرف

وبهذا يتجلى لنا موقع مناهج العلوم الإسلاميَّة في ثنائيَّة القطع والظنِّ في الدرس الأصوليِّ، ولنتبع هذا البيان بتحرير القول في علاقتها الوثيقة بقاعدة: تغير الأحكام والفتاوى بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال، اعتبارًا بأنَّ ثمة ثنائيَّة لصيقة تعرف بثنائيَّة الثابت والمتغير من الأحكام، وتعدُّ هذه الثنائيَّة تجليًّا من تجليَّات الثنائيَّة السابقة، ثنائية القطع والظنِّ.

وعليه، فهلمَّ بنا إلى جنبات هذه الفقرة التالية لبيان تلك العلاقة الثاوية بين المناهج والقاعدة الفقهيَّة الأصوليَّة التالية:

الفقرة الثانية: في مناهج العلوم الإسلاميَّة وقاعدة: تغير الأحكام بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال[1]:

أوردت مجلة الأحكام العدليَّة في مادتها التاسعة والثلاثين قاعدة تعدُّ من درر القواعد الفقهيَّة الأصوليَّة الناصعة المبرزة لمبدأي المرونة والسعة، اللذين يعتبران سمتين لازمتين لتعاليم الإسلام الحنيف، ونص هذه القاعدة كما ورد في المجلة هو: «**لا ينكر تغيُّر الأحكام بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والعادات والتقاليد والأعراف**».

واعتداداً بما يمكن أن يثور من إشكال حول هذه القاعدة بهذه الصياغة، وذلك انطلاقاً من المقرر لدى علماء الفكر الأصوليّ أنَّ ثمة أحكامًا ثابتة

---

(١) للعلامة الشيخ مصطفى الزرقاء، رحمه الله، تحليل علمي رائع حول هذه القاعدة، يحسن الرجوع إليه في كتابه القيم: المدخل الفقهي العام (دمشق: ١٩٦٨م) ٢/٩٢٣-٩٤٠.

لا يمســـها تغـــير ولا تقبل تغييراً ولا تطويرًا، بل إنها بطبيعتها تسمو على تعدي صروف الزمان والمكان وتقلبات الأوضاع والأحوال والعادات والتقاليد، ومرد هـــذا إلى كون تلك الأحـــكام أحـــكامًا ذات نصوصٍ قطعيَّة في الثبوت والدلالة.

بناءً على هـــذا، فإنَّ القاعدة المذكورة بصياغتها المشهورة لم ولن تسلم من إشكال، وقد فطن لهذا النوع من الإشكال، الذي يثار حول القاعدة جهـــابذة العلماء المحقِّقين، وعلى رأسهم الإمـــام القيِّم ابن قيم الجوزيَّة، حيث أعـــاد صياغة هذه القـــاعدة صياغة تتجاوز الإشكال المذكور وتعبِّر عن المقصود منها، فقال، رحمه الله، ما نصُّه: **فصل: في تغير الفتوى واختلافها بحسب تغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والنيات والعوائد..**[1]. فهذه الصياغة تعد صياغة غير مباشرة للقاعدة وتدل على المراد منها بشكل أكثر دقة ووضوحاً.

وعلى العموم، لنتجاوز ما يمكن أن يثار من إشكال إزاء القاعدة في صياغتها الشهيرة، ولنعتد بهذه الصياغة في هذه الدراسة مستندين إلى ما تواتر عند عامَّة أهل العلم بالفقه والأصول من كون الأحكام الشرعيَّة منقسمة إلى أحكام ثابتة لا تتغير بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والعوائد، وإلى أحكام

---

(١) انظر: شمس الدين محمد بن أبي بكر ابن قيم الجوزية، **إعلام الموقعين عن رب العالمين**، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، ط١ (بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٣م) ٣/١٢.

أخرى متغـــيرة بتغير الأزمنة والأمـــكنة والأحوال، وتستمد الأحكام الثابتة ثباتها من كونـــها أحـــكاماً مستفادة من نصوص قطعيَّة في الثبوت والدلالة لا تـؤثّر فيهـا الظـروف الزمنيَّـة ولا تعـــتريها الأحـــوال المكانيّـة، ولا تمسّـها تقلبـات الأوضـاع والأحـوال، وذلـك بحسبانها أحكامًا فـوق الزمـان والمكـان والوضـــع، وصالحة لكل زمان ومكان، بل إنّها تمثّل نقطة الالتقاء والاتفاق بـين عمـوم المسلمين، ولم ولـن لا يـؤثر فيهـا خـلاف معتـبر بـين أبنـاء الأمـة الإســـلاميَّة. وتنتظـــم هـذه الأحـــكام الثابتـة الخـــالدة جمـــلة أصـول العقيـدة، وكـبرى الواجبـات الشـرعيَّة (أركـان الإسـلام وأركـان الإيمـان الخ..) والمحرَّمات العينيَّة (الكبائر)، والفرائض، والحدود، والمقادير، وسواها من المسائل الموسـومة بالثوابـت والقواطـع المعلومـة مـن الـدين بالضـرورة، ولا يعـذر أحـدٌ في جهلها من أهل القبلة.

وأما الأحـــكام المتغيرّة بتغيُّر الأزمنـة والأمكنـة والأحـــوال، فإنَّ تغيرها يعـــود إلى كونـــهـــا أحـــكاماً مستفـــادة من نصوص ظـــنيّة في الـــدلالة أو في الثبـــوت أو فيهمـا معـاً، ممـا جعلهـا أحكامًا متـأثرة بتغيّرات الظـروف الزمنيّة، وتحوُّلات الأحوال المكانيّة، وتقلبات الأوضـــاع الاجتماعيّة، ولـذلك لا غـرو أن يعتـدّ جميـع العـارفين بالشـرع بوجـود ذلـك التـأثير الكبـير للأحـوال الزمنيَّة والمكانيّة والأوضاـــع الفكريَّة والاجتماعيَّة والسياسيَّة والاقتصـاديَّة في تلك الأحكام!

وفضلاً عمّا سبق، فإنَّ هذه الأحكام المتغيّرة تعدّ في واقع الأمر أحكاماً صاغتها العقول البشريّة المحدودة بحدود الزمان والمكان هادفة إلى توقيع المراد الإلهيّ السامي على واقع الإنسان، وتسديد الحياة بتعاليم الخالق الديّان في يسر وسهولة، كما تعدّ هذه الأحكام بمجملها أحكامًا ذات ارتباط وثيق وعميق بالظروف الزمانية والأحوال المكانيّة والأوضاع الاجتماعيّة والسياسيّة، والوسائل الزمنية والظروف الفكريَّة والاجتماعيَّة والسياسيَّة السائدة، الأمر الذي جعل من هذه الأحكام أحكامًا تعدُّ في فترة من الزمن تدابير أو علاجًا لأوضاع أو ظروفٍ، لكنها تغدو مع مرور الزمن وتغير الأحوال وتبدلها لا توصل إلى المقصود منها، بل ربما تفضي إلى العكس، مما يستوجب تغيرها بتغير الأزمنة والأمكنة والأوضاع، التي صيغت فيها.

وعلى العموم، تمثّل هذه الأحكام المتغيّرة السواد الأعظم من الأحكام الشرعيّة، إذ إنّها تشمل سائر الأحكام الشرعيّة عدا الأحكام القطعيّة المستفادة من النصوص القطعيّة الثبوت والدلالة! وبتعبير أدقّ، هي مجموع الأحكام الشرعيّة المرنة المتعلقة بأفعال المكلّفين في معاشهم ومعادهم، وتتغير كلّما تغيّرت الأزمنة، أو تحوّلت الأمكنة، أو تقلبت الأوضاع!

وتأسيسًا على هذا، فإنَّ النظر إلى المسألة التعليميَّة عامَّة ومسألة مناهج العلوم الإسلاميَّة خاصَّة، يجدها المرء أنها من جنس الأحكام المتغيّرة،

التي لا ينكر تغيرها بتغير الأزمنة والأمــكنة والأحــوال والأوضاع، ذلك لأنَّها -كما أسلفنا- اجتهادات بشريَّة تصاغ في شكل مقررات دراسيَّة سعيًا إلى تمكين النشء من التعامل مع الأوضاع الفكريَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والسياسيَّة السائدة وفق النظرة الإسلاميَّة الشاملة للإنسان والكون والحياة. وتعدُّ المناهج من جنس الوسائل، التي يسري عليها التغيُّر والتبدُّل والتحوُّل، والمعهود عن الشرع الحكيم عدم تحديد الوسائل في معظم الأحيان، وخاصَّة إذا كانت تلك الوسيلة ذات تأثر بالأوضاع الاجتماعيَّة والفكريَّة والسياسية والأحوال الزمنية.

إنَّ عامَّة أهل العلم بالفقه والأصول يقرِّرون بأنَّ تغيُّرَ الأحكام الاجتهاديَّة يعود إلى تغيُّر الزمان والحال، وأنَّ لتغير الزمان سببين في الغالب الأعمِّ، وهما: الفساد، والتطور. فالأحكام الاجتهاديَّة يمكن تغييرها نتيجة فساد الزمان عملاً بما قرَّره الخليفة الراشد الخامس عمر بن عبد العزيز - رحمه الله - عندما قال: يحدث للناس من الأقضية بقدر ما أحدثوا من الفجور. وتراثنا الفقهي الأصوليّ مليء بالعديد من الأحكام الفقهيَّة، التي تغيرت نتيجة فساد الزمان، وفقدان الورع، وضعف الوازع.

وأما السبب لتغــير الزمان، فيكمن في سنــة التطور، التي تغشى الأفــكار والاجتهــادات والأشياء، وتؤثِّر في الحكم الاجتهاديِّ القديم، وتجعله حكمًا غير صالح ولا مــلائم للوضــع الجــديد، مما يستلزم ضرورة

تغير الأحكام الاجتهاديَّة لتواكب وتلائم الأوضاع الفكريَّة والاجتماعيَّة والسياسيَّة، التي تستجد في حياة الناس.

اعتبارًا بكون مسألة مناهج العلوم الإسلاميَّة من جنس المسائل التي تنشأ -كما أسلفنا - في الغالب الأعمِّ لتمكين النشء من التعامل مع مختلف الأوضاع، لذلك، فإنَّها تتغيَّر بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والأوضاع، وبقاؤها بلا تغير مع تغير الأوضاع، التي تنشأ فيها يفضي بها إلى أن تغدو عائقة وحائلة دون تحقيق الأهداف المرجوة منها.

وبناءً على هذا، فإنَّنا ننتهي إلى القول: إنَّ مناهج العلوم الدينيّة/ وغير الدينيّة تتغيَّر بتغير الأوضاع والأحوال، وقد يكون مردُّ تغيرها فساد الزمان، وفقدان الوازع، وقلة الورع، وربما كان الداعي إلى تغيرها تغير الأوضاع الفكريَّة والاجتماعيَّة والسياسيَّة والاقتصاديَّة، وكل واحدٍ من هذين السببين كافٍ لإصلاح المناهج وتعهدها بالتطوير والمواكبة والملاءمة لما يستجدُّ في واقع الناس من أوضاع وظروفٍ.

على أنَّه من الحريِّ بنا أن نبادر إلى تقرير القول: إنَّنا لا ننكر اشتمال مناهج العلوم الإسلاميَّة على جملةٍ من القيم والمعلومات والمعارف الثابتة، التي لا تقبل تغييرًا ولا تبديلاً ولا تحويلاً بحسبانها قيمًا وحقائق ساميةً لا تخضع للتاريخ، ولا يؤثِّر فيها الزمان والمكان والحال، غير أنَّنا نقرِّر ونؤكِّد أنَّ صياغات تلك القيم والمعلومات والمعارف الثابتة هي التي تتغير بتغير الأزمنة والأوضاع والأحوال، لأنَّها تعدُّ اجتهادات بشريَّة غير معصومة لم تخل ولن تخلو من التأثر

بالأوضاع والأزمنة والأمكنة والأحوال والعادات والتقاليد والأعراف، التي كانت سائدة عشية صياغتها وتدوينها، ولذلك، فإنَّ التغير في المناهج يتجه إلى تلك الصياغات والاجتهادات، ولا يتجه - بأي حالٍ من الأحوال- إلى ذات الحقائق والقيم الثابتة المقررة في ثنايا الكتاب الكريم والسنَّة الصحيحة الشريفة.

وفضلاً عن هذا، فإنَّه من غير المنكور أنَّ الأساليب التربويَّة برمتها تعدُّ وسائل اجتهاديَّة توظَّف من أجل تمكين النشء من القيم والحقائق والمعلومات والمعارف الثابتة والمتغيِّرة، وتتغيَّر بتغير الأنظار الاجتهاديَّة التربويَّة، وتفاوت الأذواق التعليميَّة، ومداهمة الأوضاع الفكريَّة والتربويَّة المتجدِّدة بتجدد الزمان والمكان.

وأما طرق التقويم في مناهج العلوم الإسلاميَّة، فإنَّها كسابقتها تعدُّ طرائق اجتهاديَّة متغيِّرة وقابلة للتطوير والتغيير والتبديل، ذلك لأنَّ للأوضاع الفكريَّة والتربويَّة تأثيرًا كبيرًا في صياغتها، وضبطها، كما أنَّ لظروف الزمان والمكان أثرهما في تكوينها وتصقيلها بحسبانها طرائق ابتكرتها العقول، وتنامت عبر الأجيال، ولا تزال تشهد بين الفينة والأخرى تغييرًا وتطويرًا وتحويلاً واستغناءً.

وصفوة القول، إنَّ علاقة مناهج العلوم الإسلاميَّة بعناصرها الأربعة - الأهداف، والمحتويات، والأساليب والوسائل - بقاعدة تغيُّر الأحكام بتغيُّر الأزمنة والأوضاع علاقةٌ وثيقةٌ، وتعدُّ من أبرز مظاهر النظر الاجتهاديِّ

في مجـــال المســـألة التعليميَّـة بصـورة خاصَّـة، ذلـك لأنَّ المنـاهج بعناصـرها الأربعـة تعـدُّ مـن جـنس المسـائل الاجتــهاديّة التربويّـة، الـتي تنشـأ في رحـم الظـــروف والأوضـــاع الفـــكريَّة والاجتمـــاعيَّة والسيـــاســـيَّة والاقتصاديَّة، ممـا يسـتـــدعي ضـرورة تجديـد النظـر والتأمـل والـتمعن فيهـا عنـد تغير تلـك الظروف والأوضـاع الفكريَّـة والاجتماعيَّـة والسياسيَّة والاقتصـاديَّة، ولـيس مـن خـلاف في أنّ سنَّة التطـور والتغير تغشـى سـائر الأحكـام الاجتهاديَّة، سـواء أكانت تلك الأحـــكام متعـــلقة بالشـــأن الاجتماعيّ، أو الشأن السياسيّ، أو الشأن التربويّ والتعليميّ والاقتصاديّ، ولـذلك لا بدَّ من استحضار هـذه السنَّة عند الحديث عن إصلاح مناهج العلوم الإسلاميَّة وسواها من المسائل المرتبطة بالتربية والتعليم.

أجلْ، إنَّ الإعراض عن إصلاح مناهج العلوم الإسلاميَّة في ضوء التغيرات المتلاحقة والتطورات المتواصلة، التي تداهم الحياة الإسلاميَّة، لا يعدو أن يكون رفضاً غير مبرِّر لهذه القاعدة الفقهيَّة الأصوليَّة الناصعة، كما لا يعدو أن يكون ذلك إخراجًا للمسألة التربويَّة والتعليميَّة من دائرة الأحكام الاجتهاديَّة المتغيِّرة بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والأوضاع، ولا يخفى ما في ذلك من شططٍ وخروجٍ على الجادَّة ومخالفة للمنهجيَّة الإسلاميَّة الراسخة التي تأبى الخلط بين الثوابت والمتغيرات، وبين القواطع والمظنونات.

فلئن اتفق العالمون من الفقهاء والأصوليّين على عدم جواز تحويل الثوابت والقواطـــع مـن الأحكـام إلى متغيِّرات، ويعـدُّون ذلـك اعتـداءً صـارخًا علـى

مقررات الشرع والمعلوم من الدين بالضرورة، فإنَّهم يتفقون أيضاً على عدم جواز تحويل المتغيِّرات من الأحكام إلى الثوابت والقواطع تفويتًا على النظَّار والمحقِّقين من أهل الاجتهاد حقَّهم في تجديد النظر والتأمل في تلك الأحكام، التي أرادها الباري - جلَّ جلاله - أن تتغيَّر بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والأوضاع.

وصفوة القول، إنَّ مناهج العلوم الإسلاميَّة بعناصرها مندرجة ضمن قاعدة: لا ينكر تغير الأحكام بتغير الأزمنة والأمكنة، وينطبق عليها الأسباب الموضوعيّة والظرفيَّة والمنهجيّة المتمثلة في التطور، وفساد الزمان، وسواهما، فثمة تطور حثيث وتطور متلاحق في كافة المجالات، كما أنَّ ثمة فساداً واضحًا في التصور والسلوك والممارسة لدى كثيرٍ من الصبية، الذين أساؤوا فهم مقررات العلوم الإسلاميَّة، فتمثَّلوها تمثلاً خاطئًا مخالفًا لمقاصد تلك العلوم.

الفصل الرابع

في الأسباب الموضوعية والعلميَّة لإصلاح مناهج العلوم الإسلاميَّة

لا يشكّ أحد من أهل العلم -كما أسلفنا - بأن تقدّم الأمم وسؤددها، كان - ولا يزال - مرهوناً كل الرهان بما يوليه القائمون على أمرها من اهتمام عظيم، وعناية فائقة، ورعاية كريمة للمؤسسة التعليمية عامة وللمناهج التعليمية خاصة، ذلك لأن هذه المؤسسة التعليمية هي المسؤولة مسؤولية مباشرة عن صنع الأجيال من خلال رسم السياسات الثاقبة، وتحديد المنطلقات الصائبة، وتوجيه الطاقات الشابة توجيهاً يجعلها تتفاعل - بفعالية واقتدار- مع المجتمع حوله، كما أنها هي المسؤولة عن نهضة الشعوب، وتقدم الأمم وتطورها، وتوكل إليها مهمة الإصلاح والتطوير، والترقي.

وفضلاً عن هذا، فإنَّ استقلال الشعوب والأمم وحفاظ الدول على سيادتها ومكانتها يتوقفان توقفاً أساسًا على مدى استقلال مؤسساتها التعليمية، وأصالة نظامها التعليمي والتربوي، وتعبير مناهجها التعليمية عن مبادئها وأهدافها وتطلعاتها في الحياة.

ولهذا، فلا غرو أن يؤمّ المصلحون المخلصون المؤسَّسة التعليميَّة عامة، والمناهج التعليميَّة خاصة عند ما يحزّ به أمر، أو تداهمهم نازلة، أو تفجعهم فاجعة، بل لا عجب من أن يتخذ أولو النهى والألباب من المناهج التعليميَّة بأهدافها ومحتوياتها وأساليبها، منطلقات لتحقيق ما يصبون إليه من إصلاح منشود للواقع الذي هم فيه، ومن تغيير مرجوّ للظروف والأحوال التي يعيشون فيها.

ولهذا، فقد كانت المناهج التعليميَّة - ولا تزال - أهم جهة مستهدفة للإصلاح والتغيير والتطوير والتعديل، وقد شهدت - ولا تزال تشهد - على مر العصور وكر الدهور ضروباً من إعادة الصياغة والتصميم أملاً في أن تسهم بفاعلية في إنتاج جيل متمسك بالثوابت والمبادئ، ومواكب التغيرات والتطورات، ومتفاعل مع مستجدات الواقع المعاش، فتتحقق لهذا الجيل حياة ملؤها الاستقرارُ، والتقدم، والنهضة، والتطور، والأمانُ. ولن تقوى المناهج على تحقيق هذه الغايات ما لم تغدو مناهج جامعة بين الأصالة والمعاصرة، ومتمتعة بوضوح الرؤية، وسلامة الهدف في الحياة، وواقعية الأساليب والوسائل، التي تستخدم من أجل الوصول إلى الغايات والأهداف المرسومة.

إنّ هذه الأهمّيّة القصوى والمكانة العليا، التي تحتلها المناهج التعليميّة في تحديد مصائر الشعوب ومستقبل الأمم، هي التي تجعلها -كما أسلفنا- محل اهتمام وتركيز وتصميم ومراقبة لدى الأمم، التي ترغب في السيطرة والتأثير

والاستيلاء على غيرها من الأمم بغية ضمان استمرارية سيطرتها وقبضتها على مقدراتها، والتحكم في مصائرها ومنطلقاتها ومواقفها، إذ إنَّ تحكُّمَ أمّةٍ في غيرها لا تحقيق له ما لم تكن الأمة المتحكمة ذات مناهج رائعة واقعية جامعة شاملة تتسم في الغالب بوضوح الهدف، وسلامة المنطلق، وسداد الأسلوب؛ وبالمقابل تكون الأمة المتحكَّم فيها ذات مناهج مهلهلة، هائمة، وعائمة، غامضة الهدف، وغير واقعية، ولا مواكبة لما تجري به الحياة في الواقع، مما يجعلها فريسة لغيرها، يتصرف فيها كيفما شاء، ويطوّعها لإرادته وإملاءاته، والتاريخ المعاصر خير شاهد على هذا الأمر.

ومن ثمّ، فإن الأمم الراغبة في استعادة عافيتها، واستئناف دورها الحضاري، تنطلق من المراجعة الحصيفة الشاملة الواعية لمناهجها، بأهدافها ومحتوياتها وأساليبها، قصد الوقوف على الوهن الحضاري، الذي ابتليت به، والهامشية التي فرضت عليها بحبل منها لا بحبل من الناس، وبغية تجاوز ما ران عليه البلى من أهداف مثالية ضبابية غير قابلة للتحقق في أرض الواقع، ومحتويات غير مواكبة لما يعيش فيه الناس، وأساليب تعليم تذكي - بطريقة غير مباشرة - روح الغلو والتطرف والإرهاب، وتقضي - دون قصدٍ - على كل ابتكار أو إبداعية أو حرية في الحوار والمناقشة.

وعندما تقف الأمم على هذه الأدواء المدمرة، تدرك - حينئذٍ - أنَّ الخلل فيها، وليس في أعدائها كما توهمت، وأنَّ العلاج بيدها لا بيد أعدائها، وليس بالإمكان معالجة هذه الأدواء ما لم تتجرّع تلك الأمم جرعات عنيفة من

الظروف الاستثنائية والأهوال المفجعة مما يدفعها إلى إعلان حالة طوارئ قصد إنقاذ الأجيال الصاعدة من الذوبان والهزيمة الشاملة، مادياً وروحياً، والتبعية المؤكّدة لغيرها من الأمم.

الفقرة الأولى: الأسباب الموضوعية لإصلاح مناهج العلوم الإسلامية وتطويرها:

إنّ الواقع المرير، الذي تعيش فيه الأمة الإسلامية اليوم من خلط فاضح بين الحابل والنابل، واعتداء صارخ على مقررات الدين، وسفك متواصل للدماء المعصومة، وهتك سافر للأعراض المصونة استنادًا إلى تأويلات جائرة، وانحرافات موغلة في الغلو والتطرف، يعود شطر كبير من هذه الحالة الاستثنائية إلى المؤسسات التعليميّة عامّة والمناهج التعليمية الدينية والدنيويّة خاصّة.

إنّ هذه المؤسسات والمناهج التعليمية مسؤولة قبل غيرها عن أسباب نشأة هذه الحالة المقلقة، التي آلت إليه الأوضاع الفكرية والعقدية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية في الأقطار الإسلامية، ذلك لأنَّ المؤسسة التعليميَّة بنظمها ومناهجها هي المسؤولة -كما أسلفنا - عن صنع الأجيال من صنّاع القرار والمسؤولين عن إدارة الدولة، كما أنها هي المسؤولة عن تحديد الأهداف، ورسم السياسات، وتحديد المنطلقات والأساليب التعليمية القادرة على تكوين جيل متكامل وواع ومواكب.

إنَّ الحقيقة التي لا تخفى على أحدٍ هي أن ثمة حاجة ملحة إلى القيام بمراجعة شاملة للمسألة التعليمية عامة ولمناهج التعليم الديني والدنيوي خاصَّة، إذ من المشاهد على سبيل المثال أنَّه على الرغم من تبني معظم الدول الإسلامية الإسلام مصدرًا للتشريع والتقنين غير أن المرء لا يجد في واقع الأمر حضورًا حقيقيّا لهذا الإسلام في الواقع العملي إلا في عدد يسير من هذه الدول، كما أنَّ نظرة فاحصة في الأهداف التعليميَّة لمناهج العلوم الإسلامية وغيرها يلفيها المرء في كثير من الأحيان متسمة بشيء من الغموض على المستوى التطبيقي العمليّ مما يجعل تحقيقها في أرض الواقع أمرًا صعب المنال ومتعذراً في كثير من الأوقات.

وأما المحتويات التعليميَّة المتمثلة في المواد، التي يتم اختيارها ووضعها في المقررات الدراسية، فإنَّها لا تخلو هي الأخرى من التوسع في المسائل الخلافيَّة على حساب المسائل المتفق عليها بين عموم الأمة، ومعلوم أنَّ جملة حسنة من الاجتهادات الظرفيَّة التاريخيّة نسجت حول معاني العديد من نصوص الكتاب الكريم والسنة النبوية الشريفة، غير أنَّ تلك الاجتهادات يتم تقديمها في كثير من الأحيان كأنها ذاتها جزء أساس من الدين يجب تمثلها والصدور عنها، والحال أنَّها اجتهادات ظرفيَّة تشكلت في ضوء الظروف الفكرية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية، التي كانت سائدة غداة تدوين تلك المدونات في التفسير والفقه والعقيدة وسواها.

وعليه، فإنَّ ثمة ضرورة شرعيَّة ومصلحة زمنية أكيدة في إعادة النظر الحصيف المخلص في جملة حسنة من تلك المواد والمقررات والمفاهيم التي تقدَّم للنشء في جميع المراحل التعليميَّة سعياً إلى تصفيتها من كل المواد، التي تعلي من شأن الخلاف الفقهيِّ والعقديِّ والتاريخيِّ بين أبناء الأمة الإسلاميَّة.

على أنّ من الحريِّ تقريره أنَّ ثمة حاجة مماثلةً لمراجعةٍ موازيةٍ لجملةٍ المواد والمقررات، التي تقدمها المؤسسات التعليمية عبر مناهج العلوم الدنيويَّة، ذلك لأنَّه من غير خافٍ أنَّ مناهج هذه العلوم هي الأخرى تنتظم موادًا وموضوعات بعيدة الصلة بالواقع الفكريِّ والاجتماعيِّ والسياسيِّ والثقافيِّ، الذي يعيش فيه الإنسان المسلم، ذاك لأنَّها في معظم الأحيان تعد موادًا ومقررات مستوردة من خارج الأقطار الإسلامية، مما يجعلها عديمة الصلة والعلاقة بواقع الناس، الأمر الذي أدّى ولا يزال يؤدي إلى تمكن هذه المناهج عبر هذه المحتويات المستوردة والغريبة إنتاج جيلٍ مغرم باستهلاك المعرفة والعلم ولا ولن يحلم أبدًا في إنتاج أي شيء ذي بالٍ، بل إنَّه يكرِّس التخلف والتأخر، ولا يمكن له - بأي حال من الأحوال - أن يحلم بتحقيق شهود حضاري للأمة، أو تمكينها من استئناف دورها القياديّ.

وفضلاً عن هذا، فإنه لا يماري أحد من عقلاء الأمة والمنصفين من أبنائها في أنّ العديد من الأساليب والوسائل التعليمية، التي تستخدم لتمكين النشء من المواد والمقررات والموضوعات، التي تقدم لهم عبر مناهج العلوم الإسلاميَّة تعاني في كثير من الأحيان خروجًا واضحًا على منهاج النبوة وسيرة

السلف الصالح في التعليم والتلقين، ذلك المنهاج النبوي الذي كان جامعاً بين الترغيب والترهيب، والرحمة بالمتعلم، والسماحة وتعليم طريق الجدال بالتي هي أحسن، وعذر المخالف في الاجتهاد والممارسة.

إنّ جُلّ الأساليب التربوية الشائعة يتخذ من التسلط والترهيب والتأليم النفسي والجسديّ سمات أساسية لتلقين النشء، فضلاً عن أنَّ ثمة حضورًا جليًّا لتلك الأساليب التربوية والتعليمية، التي لا تقبل النقد والحوار، وترفض الابتكار والإبداع، وتقضي - بطريقة مباشرة وغير مباشرة- على المواهب الناشئة في مهدها، بل إن تلك الأساليب ترى في الحرية الفكريّة والانفتاح على (الآخر) والشفافية في التعامل والحكم على المخالف أساليب مرفوضة غير مقبولة، مما ينعكس انعكاسًا سلبيّاً على نوعية الأجيال، التي تصنع عن طريق هذه الأساليب المخالفة لأسلوب خير المعلمين وإمام العالمين مصطفى الرحمن الرحيم، فداؤه أبي وأمي، وعليه أفضل الصلاة وأتم التسليم.

أجل، إنَّ رفض الاعتراف بحاجة مناهج العلوم الإسلاميَّة إلى إصلاح شامل ومراجعة عميقة وتطوير مخلص لأهدافها ومحتوياتها وأساليبها، لا يعدو أن يكون ذلك سوى رفض للحقيقة الباهرة، فهذه المناهج وسواها من المناهج البشريَّة الاجتهاديَّة لا ينبغي لها أن تسمو - بأي حالٍ من الأحوال - عن المراجعة والإصلاح والتطوير، ويتأكد هذا الأمر عندما يجد المرء كثيرًا من السادة الطيّبين المخلصين ينظرون إلى هذه المناهج بحسبانها نصوصاً قطعيَّة في دلالتها وثبوتها، ويرفعونها عن جميع أشكال الإصلاح والتطوير، فموقف هؤلاء

السلبي المتوجس من الإصلاح والتطوير آكد دليل على ضرورة الحاجة إلى الإصلاح تصحيحًا لنظرتهم المثالية التقديسيَّة للاجتهادات التربويَّة في صياغة الأهداف والمحتويات والأساليب.

إنّ هذه النظرات والمواقف السلبية من المراجعة والإصلاح تمثّل، كلّ أولئك، دلائل ومؤشرات أكيدة بأنّ الحاجة ماسّة كل المساس إلى إصلاح هذه المناهج، التي أورثتنا هذه السلوكيات، التي لم تزدنا عبر التاريخ إلا انسحابًا وتبعية لغيرنا من الأمم، التي تتعهد مناهجها يومًا بعد يوم بالإصلاح المستمر والمراجعة الدائبة الهادفة الواعية.

هبْ أنّ فئة من المخلصين - ذوي النوايا الحسنة الطيّبة - زعمت أنّ مناهج العلوم الإسلامية السائدة في الأقطار الإسلامية تنتظم أهدافًا واضحة ومعبّرة، وتتضمن مواداً وموضوعات ومقررات سليمة وسديدة، ويتم تقديم تلك المواد والمقررات من خلال أساليب ووسائل تعليمية راقية، ولذلك فلا داعي لإصلاحها ومراجعتها أو تقويمها مادامت متسمة بما ينبغي أن تتسم بها المناهج من خصائص رائعة؟!

إنَّ أقل جواب لهذه النظرة الموغلة في تقديس الاجتهادات البشريَّة، في الشأن التعليمي والتربوي، يتمثل في تذكير أربابها بأنَّ نصوص الكتاب الكريم والسنة النبويَّة الشريفة قد خلت خلوًا ظاهرًا من أيِّ تنصيصٍ على قطعيَّة هذه الصياغات الجديدة المستحدثة في الملَّة، كما أنَّ تلك النصوص لم تشمل أيًّا من هذه الصياغات المنتشرة في الأرجاء بالذكر أو الإشارة، مما يجعلها باقية في

دائرة المظنونات والمجتهدات والفروع، ولا يجوز إخراجها من هذه الدائرة إلى دائرة الثوابت والقواطع إلا تكلفاً.

وعليه، فأنَّ لهذه المناهج خاصيَّة القطعيَّة والثابتيَّة، التي تجعلها سامية على الإصلاح والمراجعة، وخاصَّة أنَّ واضعيها ومصمِّميها باتفاق أهل العلم كانوا ولا يزالون بشرًا يجري عليهم ما يجري على غيرهم من البشر من الخطأ والقصور والنقص؟!

إنَّ إضفاء القطعيَّة والعصمة على هذه المناهج وتجردها من كلِّ عيبٍ ونقصٍ وقصورٍ، يعدُّ ذلك إخراجًا لها من دائرة المتغيِّرات إلى دائرة الثوابت والقواطع، ولا يخفى ما في ذلك من خلط مرفوض بين مراتب الأحكام في الحسِّ الشرعيِّ، بل إنَّ اعتبارها قواطع وثوابت يعدُّ ذلك ترفيعًا لواضعيها ومصمِّميها من أن يكونوا بشرًا مجتهدين غير معصومين لا يتأثرون بالظروف والأحوال الفكريَّة والسياسية والاجتماعية والثقافية، التي كانت سائدة يوم أن وضعوا هذه المناهج لأممهم وشعوبهم، ولا يخفى ما في هذا من خروج على الجادَّة، ومخالفة لنظرة السلف الصالح إلى اجتهادات البشر.

وعليه، فإنَّ الحاجة لا تمس إلى إصلاح مناهج العلوم الإسلامية فحسب، ولكنها تمس أيضاً إلى إصلاح مناهج العلوم الدنيوية برمتها، والمؤسسة التعليميَّة كافَّة، ذلك لأنَّ الأطر الأكاديمية، التي أنتجتها هذه المؤسسات بنظمها ومناهجها فشلت «.. في تلبية الحاجة الثقافية للأمة، ولم تستطع أداء دور يذكر في ذلك.. فلم يتمكن المسلمون خلال ما يقرب من قرنين من التعليم اللاديني القائم على النموذج الغربي أن يحققوا تقدماً، أو يبدأوا نهضة حقيقية..

فهم لم يستطيعوا أن يؤسِّسوا لحدِّ الآن مؤسَّسةً أكاديميَّة تخرج من أبناء المسلمين منافسين لأمثالهم الغربيين في الإبداع والتفوق، والتعامل مع قضايا مجتمعهم من خلال الرؤية الإسلامية والكفاءة والفعالية المطلوبة.. أما مشكلة المستويات المتدنية والمتخلفة في الإطار الأكاديمي في جامعات العالم الإسلامي ومعاهده، فيصعب حلها بالطرق، التي تعالج بها الأمم عادة مشكلاتها المماثلة، لأنها نتيجة حتمية للضياع الفكري وانعدام الرؤية المعرفية الصحيحة..»[1].

إذًا، ليس من سداد الرأي ولا من وجاهة النظر تحميل زمرة من أبناء الأمة - كما جرت العادة - مسؤولية الواقع، الذي تعيش فيه الأمة، فتلك الزمرة سواء أكانت سياسيَّة أم فكريَّة أم اجتماعيَّة، تعدُّ من نتاج المناهج التعليميَّة الإسلامية وغيرها، وكان يفترض في هذه المناهج كلها أن تصنع العباقرة، وتنتج القادة وصناع القرار الواعين بدورهم وغايتهم في الحياة، المواكبين لما تجري به الحياة!!

وعلى العموم، إنَّ أملنا في الله ثم في الغيارى المخلصين، الذين يدركون أهمية المراجعة والإصلاح الشامل لمناهج العلوم الإسلاميَّة بأهدافها ومحتوياتها وأساليبها، تصحيحًا لجملة الممارسات الشاذة المخالفة للمقاصد السنيَّة العليَّة، التي من أجلها نشأت العلوم الإسلاميَّة وشقت طريقها، وكان لها دورها البارز في قيام الحضارة الإسلاميَّة التي سعدت بها البشرية، وسلم في ظلها العالم، برًّا وبحرًا وجوًّا.

---

(١) انظر: طه جابر، **إصلاح الفكر الإسلامي بين القدرات والعقبات** (واشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩١م) ص ٨٢-٨٣ باختصار.

الفقرة الثانية: الأسباب العلميَّة لإصلاح مناهج العلوم الإسلاميَّة وتطويرها:

إن الحاجة تمّس اليوم إلى إصلاح المناهج التعليمية التقليدية في ضوء التحديات والنوازل الفكرية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية المعاصرة، التي لم تكن حاضرة يوم أن صمِّمت تلك المناهج ووضعت أهدافها ومحتوياتها، وذلك قصد النهوض بها، وتطويرها، والارتقاء بها، وصيرورتها مناهج معبّرة - بصورة واضحة وعملية - عن هويّة الأمة وأهدافها وغاياتها في الحياة، وقادرة على إنتاج ذلك الجيل، الذي تعقد عليه آمال التمكين والشهود الحضاري.

إن التركيز على إصلاح مناهج العلوم الإسلامية إصلاحاً شاملاً دون غيرها من المسائل المتصلة بالمؤسسة التعليميَّة، يعود إلى كون هذه المناهج -كما أسلفنا - المحضن والمصنع، الذي يتم من خلاله إعداد النشء وتمكينهم من الإرث العقدي والفكري والثقافي للأمة، فضلاً عن تأهيلهم تأهيلاً متكاملاً ومتوازنًا في كافة المعارف والعلوم المعاصرة، تمكينًا لهم من التفاعل الإيجابي المؤثر - بثقة واقتدار - مع مجتمعاتهم، والعالم الذي حولهم.

وعليه، فإنّ تعهد مناهج العلوم الإسلامية بالمراجعة الأمينة الدؤوب والتقويم البنّاء المستمر والتصويب الهادف المتواصل والتعديل المتوازن والتطوير الشامل المتماسك شأن تألفه الأمم المتقدمة، وتمارسه الشعوب الواعية بين الفينة والأخرى بغية الارتقاء بها، وتفعيل دورها وحضورها الفعّال لتلبية حاجات المجتمع المتجددة بتجدد الزمان والمكان.

إنَّ تعهد مناهج العلوم الإسلاميَّة بالمراجعة والتقويم المستمر يرتكز وينطلق من المنهج الإسلامي الراسخ، الذي يقوم على المداومة على مبدأ محاسبة (الذات)، وتزكية النفس من وقت إلى آخر مصداقًا لما أثر عن سيدنا عمر ﷺ: «حَاسِبُوا أَنْفُسَكُمْ قَبْلَ أَنْ تُحَاسَبُوا»، كما ينطلق من قناعتنا بأن تجديد الدين، تعليمًا وتطبيقًا، مأمور به بنصّ قوله ﷺ في الحديث، الذي أخرجه أبو داود في سننه: «**إِنَّ اللَّهَ يَبْعَثُ لِهَذِهِ الأُمَّةِ عَلَى رَأْسِ كُلِّ مِائَةِ سَنَةٍ مَنْ يُجَدِّدُ لَهَا دِينَهَا**».

إنّ المراجعة والإصلاح والتطوير يعدُّ كل أولئك نوعًا من أنواع التجديد، إذ لا تجديد بلا مراجعة، وبلا إصلاح، وبلا تطوير، وما لا يتم الواجب المطلق إلا به، فهو واجب، فإذا كان التجديد واجبًا، وكان تحقيق التجديد متوقفًا على المراجعة والإصلاح، فإنَّ المراجعة والإصلاح يعدّان - والحال كذلك - واجباً بحسبانهما مقدِّمة الواجب، ومقدِّمة الواجب عند أهل العلم بالأصول والمقاصد واجب!

وفضلاً عن هذا كلّه، فإنَّ الدعوة إلى إصلاح مناهج العلوم الإسلامية تنبثق من إيماننا بأن الاجتهادات البشرية أنى كانت درجتها لم تسم - ذات يوم - في تاريخنا الإسلامي على المراجعة والتصحيح والتقويم والتعديل والتطوير، ويستوي في ذلك الاجتهادات الفقهية والعقدية، التي نسجت حول معاني نصوص الكتاب والسنة، عقيدةً وشريعةً، والاجتهادات التي رامت بيان حكم الشرع في مستجدات الحياة.

واعتبارًا بأن مناهج العلوم الإسلاميَّة تعد من حيث الصياغات الناظمة والضابطة للأهداف والمحتويات والوسائل وطرق التقويم اجتهادات بشرية تنامت وتطورت عبر التاريخ أملاً في رسم السبل المثلى للتعامل مع الواقع الإنسانيّ، وإعداد الفرد الصالح النافع لنفسه ولمجتمعه ولمن حوله، لذلك، فإنَّها هي الأخرى لا يمكن لها أن تسمو على المراجعة والإصلاح والتقويم والتعديل والتطوير بين الفينة والأخرى، وذلك قصد الارتقاء بها، وتطعيمها بما استجد في عالم الناس من قضايا ومسائل.

إنّه ليس من سديد الرأي ولا من حصيف النظر، الجمود على هذه المناهج بأهدافها ومحتوياتها وأساليبها وطرق التقويم فيها، واتخاذها نصوصًا مقدسة منزلة من عند الله، بل لا بد من تعهدها بالتقويم والتصويب والتعديل والتغيير والتطوير لمواكبة الواقع الذي يعيش فيه الناس.

إن مأساتنا الفكريّة المزمنة تتمثل في أننا لن نراجع – في الغالب الأعمّ – قضايانا وشؤوننا بإرادتنا، وبرغبة صادقة منّا، حتى إذا ما طولبنا بها بحقٍّ وبدونه، تسارعنا إلى الإذعان والخضوع، وهذه منهجيَّة في التغيير والترقِّي لا بدَّ للأمَّة من التخلص منها، ولا بدَّ لنا من التفكير الجادِّ والتخطيط المتمعن في كل ما نقدم عليه من عمل، بل لا بد لنا من مواظبة محاسبة أنفسنا ونقد ذاتنا بإرادتنا وبطريقتنا وبالكيفية، التي نريد ونسعى إليها؛ وفي ذلك صلاحنا وصلاح أمرنا وأمر أمتنا جميعًا.

إنّ تعهد مناهج العلوم الإسلامية بالمراجعة والتطوير فالإصلاح ينبغي أن يكون ذلك منهجاً ثابتاً ومستمراً لا يجوز التوقف عنه، إذ إنَّ التوقف عن المراجعة المستمرة والإصلاح الدؤوب للمناهج يعني التوقف عن المشاركة الفعالة في الفعل الحضاريِّ، كما يعني التوقف عن الإسهام في تحقيق الشهود الحضاريِّ والترقي والنهضة والتقدم للشعوب الإسلاميَّة.

وفي مقابل هذا، فإنَّ المداومة على إصلاح المناهج وتطويرها والنهوض بها ومواكبتها لما يستجدّ في العالم من معارف وخبرات وتجارب وأساليب، يعني ذلك تمكين الأجيال من المشاركة الفاعلة والفعالة في الفعل الحضاريِّ، والحفاظ على منجزات الآباء ومكاسب الأجداد، ومنهج السلف الصالح في الاستفادة من كلِّ ما منَّ الله به على الخلق.

ومهما يكن من شيء، فإننا نخلص إلى القول:

إنّ إصلاح مناهج العلوم الإسلاميَّة يمثل اليوم إحدى القضايا المحورية الأساسية، التي تحتاج إليها الأمة في هذا العصر، وتعد أحد أهم هموم الإصلاح الشامل للحياة، ذلك الإصلاح الذي يدعو إلى أن «.. تواكب قدرة العقل والفكر والمنهج المسلم حاجة الأمة والتحديات التي تواجهها، وأن تقدم لها الطاقة والزاد الفكري، والرؤية، والمناهج الفكرية والحضارية اللازمة لإنجاح مسيرة جهود بناء مرافقها وأنظمتها. فالأمة لا ينقصها الإخلاص ولا القيم ولا القدرات البشرية أو المادية؛ ولكنها تحتاج إلى فكر سليم، ومنهج متكامل قويم، ورؤية واضحة تسير على هداها، وتسعى إلى تحقيقها، وتنشئ أبناءها على مقتضاها..

إنه دون إصلاح مناهج الفكر، وتحقيق رؤية أصيلة واضحة لن يستقيم جهد، ولن ينجح عمل، ولن تفيد تضحية. هذا ما نشأت عليه حضارة الإسلام، وما قامت عليه الحضارات الأخرى من قبل..

وإذا كان لا يصح للمرء المسلم أن يتكرر عليه الدرس، فلا يتعظ ولا يرعوي، فقد تكررت الدروس والعظات والتجارب، وآن لنا أن ندرك أولوياتنا، وأن لا نهمل الأسس، مهما كان إلحاح الأحداث، وهجمات التصدي، التي تصرفنا عن إعادة بناء الطاقة التي يتولد عنها الجهد الصحيح بالقدر الصحيح في الاتجاه الصحيح..

فالإسلامية بمفهومها الشامل إطار للحياة الإنسانية والحضارة والإعمار البشري، وغاية كل نشاط وجهاد وعمل وتنظيم اجتماعي إسلامي، غاية واحدة، ومسيرة واحدة، ولا يصح إهمال أي جانب منها، أو التقليل من شأنه..»[1].

وعليه، فإنّه من الواجب العلميّ على كاهل علماء الأمّة بذل ما في وسعهم من أجل تجديد عناصر المناهج، أهدافًا ومحتويات وأساليب وطرقًا، ولن يقبل منهم غير ذلك، بحسبانهم مسؤولين أمام الله عن توقيع أحكامه جلّ وعلا على المكلّفين!

---

(١) انظر: الوجيز، ص٨١-٨٢ بتصرف.

الفصل الخامس

الإصلاح المنشود لمناهج العلوم الإسلاميَّة في ضوء واقعنا المتغير مجالات ومرتكزات

انطلاقاً من أنَّ مناهج العلوم الإسلاميَّة بعناصرها الأربعة تعدُّ في ملتنا الحنيفيَّة السمحاء الخالدة -كما أثبتنا- من المسائل الموسومة في الدرس الأصوليِّ بالمسائل الظنيَّة المتغيِّرة بتغيّر الأزمنة والأمكنة، وذلك بحسبانها -برمَّتها- اجتهاداتٍ بشريَّةً غير معصومةٍ في مجال التربية والتعليم، وبوصفها تراكماتٍ معرفيَّةً تكوَّنت وتنامت متأثرةً بالظروف والأحوال والأوضاع الفكريّة والاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة، لذلك، فإنَّه من الحيف الفكريِّ الباهر والظلم المنهجيِّ الفاضح تحويل مسألة المناهج من دائرة الظنِّ (الاجتهاد) الخاضع للمراجعة والتجديد والتطوير إلى دائرة القطع (النصِّ) السامي على المراجعة والتقويم والتعديل، بل من المجازفة العلميَّة إخراج المسألة التعليميَّة عامَّة من دائرة المتغيِّرات إلى دائرة الثوابت، تمهيدًا لإضفاء الحقيَّة المطلقة عليها، فإحاطتها بهالةٍ من التقديس والتبجيل والتنزيه!

وتأسيسًا على هذا، فإنَّ الإنصاف العلميَّ الموضوعيَّ الرصين والنزاهة الفكريَّة الأصيلة الواعية يحتِّمان الإبقاء على المسألة التعليميَّة - نظمًا ومؤسَّساتٍ ومناهجَ - في دائرة المظنون والمتغيِّر قصد تعهدها بالمراجعة الدائبة، والتقويم المستمر الهادف، والتسديد الواقعيِّ العلميِّ البنَّاء، والتصويب المنهجيِّ الرشيد، وبغية تجديد القول فيها تطويرًا وتغييرًا وتعديلاً وربما إلغاءً، اعتصامًا بالبلاغ النبويِّ الخالد، الذي أوجب تجديد أمر الدين على رأس كلّ مائة عام، كما ورد ذلك في الحديث الشريف، الذي أخرجه الإمام أبو داود في سننه: **«إِنَّ اللَّهَ يَبْعَثُ لِهَذِهِ الأُمَّةِ عَلَى رَأْسِ كُلِّ مِائَةِ سَنَةٍ، مَنْ يُجَدِّدُ لَهَا دِينَهَا»** (أخرجه أبو داود)!، وتطبيقاً - في الوقت نفسه - لمغزى تلك القاعدة الأصوليَّة الفقهيَّة الرشيقة، التي تقرِّر بأنَّه «لا ينكر تغيُّر الأحكام (الاجتهاديَّة) بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والعادات والتقاليد والأعراف»!

إنَّ الاجتهاد والتجديد في مسألة مناهج العلوم الإسلاميَّة في عالمنا الإسلاميِّ المعاصر يقتضي تجديد النظر الصائب الواقعيِّ في مؤسَّساتها القائمة بغية معرفة مكانتها بين المؤسسات التعليمية الراقية في العالم، ذلك أملاً في الارتقاء بأدائها، وإداراتها، وخدماتها، وحضورها، لتغدو مؤسَّسات فاعلةً وناشطةً وحاضرةً بالقوة والفعل عند رسم السياسات، ووضع الخطط والبرامج التنموية المختلفة، كما يقتضي تجديد النظر في هذه المناهج مراجعة سائر النظم التعليميَّة السائدة في الديار الإسلاميَّة قصد التبرؤ من سائر السياسات

والممارسات الراكدة والوافدة البيّن عدم جدواها ونجاعتها، واستبدالها بسياسات وممارسات واقعيَّة معبِّرة عن هموم الشعوب وتطلعاتها.

وفضلاً عن هذا، فإنَّ الاجتهاد والتجديد في مناهج العلوم الإسلاميَّة، يحتِّم إعادة النظر الحصيف المخلص الواعي المدرك لأبعاد التحديات الفكريَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والسياسيَّة المعاصرة في المناهج التعليميَّة المطبَّقة في العالم الإسلاميِّ سعيًا إلى صياغة واقعيَّة عمليَّة للأهداف التعليميَّة، وتجاوزًا عن جملة حسنةٍ من محتوياتها التقليديَّة الضيِّقة المنغلقة، وتجاوزًا لما ران عليه البلى من الأساليب التعليميَّة العتيدة التي تنبذ الحواريَّة، وتلعن الانفتاح، وتكرِّس الانغلاق، وتتوسع في التكميم، وارتقاءً بطرق التقويم فيها نحو مدارج الجودة والإتقان والإبداع.

وإضافة إلى ما سبق، فإنَّ النظر المتمعن إلى مناهج العلوم الإسلاميَّة في ضوء تلك القاعدة الأصوليَّة الفقهيَّة المذكورة يستلزم -كما أوضحنا- ضرورة استحضار أثر ظروف الزمان والمكان والحال، واستنطاق أبعاد تحديات الواقع المعاصر، وذلك قصد تمكين المسألة التعليميَّة من أداء المسؤولية الحضاريَّة المصيريَّة المنوطة بمؤسَّساتها ونظمها ومناهجها، ولا تمام لهذا الهمِّ التجديديِّ المنشود إذا لم يكن ثمة استيعاب أمين وافٍ لأبعاد الزمان والمكان وآثار الأحوال الفكريَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والسياسيَّة في المسألة التعليميَّة، مؤسسات ونظماً ومناهج.

إنَّ القاعدة الأصوليَّة الفقهيَّة تستوجب ضرورة تجاوز الأهداف التعليميَّة الغامضة غير الواضحة والتي تعدُّ وليدة أزمنةٍ وأمكنةٍ وأوضاع فكريَّة واجتماعيَّة وسياسيَّة هالكةٍ، كما تستوجب الاستغناء عن جملة المحتويات الفكريَّة والاجتماعيَّة والسياسيَّة، التي تعتبر ناشئة من رحم ظروف وأحوال فكريَّة واجتماعيَّة وسياسيَّة واقتصاديَّة بائدة، وتأتي على رأس هذه المحتويات الخلافات التاريخية القديمة بين الفرق الكلاميَّة من معتزلة وأشاعرة وماتريديَّة، وكذلك الخلافات الفقهيَّة البائدة حول العديد من مسائل الصلاة والحجِّ واللباس وغيرها مادامت تلك المسائل تسع للتعددية المشروعة في النظر الاجتهاديِّ، وفضلاً عن هذا، فإنَّ القاعدة توجب تجاوز تلك الأساليب التعليميَّة، التي تغيِّب النقديَّة والحواريَّة، وتميت الإبداعيَّة، وتستعلي من شأن التكميم والانغلاق تجاهلاً لما استجد اليوم في الساحة من انفتاح، وحواريَّة، وتواصلٍ، وتسامح!

أجل، إنَّه من الخروج على الجادَّة والواقعيَّة إنكار تأثير الأزمنة والأمكنة في المسألة التعليميَّة، مؤسسات ونظماً ومناهج، ذلك لأنَّ صياغة نظمها وبناء مؤسساتها، وضبط مناهجها، يخضع كل أولئك لعامل الزمان والمكان، بل ليس من حصيف النظر الاستهانة بذلك الأثر الكبير الجليِّ للأحوال الفكريَّة والسياسيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة في المسألة التعليميَّة؛ ذلك لأنَّ نظمها ومؤسساتها ومناهجها كانت ولا تزال تعكس - بصورة مباشرة وغير مباشرة - الواقع الفكريَّ والاجتماعيَّ والسياسيَّ والاقتصاديَّ السائد، مما يجعل من

المتعذر يقينًا القيام بأيِّ تغيير نوعيٍّ دائمٍ للواقع المعيش إذا لم يسبقه تغيير رشيق ورزين في المسألة التعليميَّة، مؤسسات ونظماً ومناهج.

إنَّ الإصلاح المنشود لمناهج العلوم الإسلاميَّة في ضوء التغيرات، التي يشهدها عالمنا المعاصر، يمكن له أن يتم من خلال إصلاح العناصر الأربعة، التي تتكون منها تلك المناهج، وهي كالتالي:

المجال الأول: إصلاح أهداف مناهج العلوم الإسلاميَّة:

إنَّ مراجعة مناهج العلوم الإسلاميَّة السائدة في معظم الأقطار الإسلاميَّة، ينبغي أن تتم من خلال إعادة صياغة تلك الأهداف بصورة تتسم بدرجةٍ عالية من الوضوح والدقة والشمولية والواقعية بحيث يمكن مقايستها وتقويمها، كما ينبغي الابتعاد عند صياغتها عن الغموض والضبابية والعموميات والمثالية. وفضلاً عن هذا، ينبغي التفريق بين الأهداف التعليميّة بوصفها قيمًا ومبادئ ثابتة لا تتغير بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال، وبين كيفيات تنزيل تلك الأهداف وتطبيقها.

فمن المعلوم أنّ الأهداف التعليميَّة في المنظور الإسلاميّ تتمثل في ترسيخ مجموع القيم العليا والمبادئ الثابتة، التي نصّ عليها الشرع في الكتاب والسنة نصًّا قطعيًّا، وتمثل في جوهرها ما يعرف اليوم بثوابت الدين وكلياته، ولا تتغير بتغير الزمان والمكان، ولا تتأثر بالأحوال والظروف بتاتاً.

ومن تلك القيم الخالدة والمبادئ الثابتة، الالتزام العلميّ، والعمليّ والخلقيّ بالدين، ويتحقّق الالتزام العلميّ بالدين من خلال تمثّل الإيمان بأركانه الستة

المعروفة (=الإيمان بالله، وبرسله، وكتبه، وملائكته، واليوم الآخر، والقدر خيره وشره)، كما يتحقّق الالتزام العمليّ بالدين من خلال تمثل الإسلام بأركانه الخمسة (الشهادتان، إقامة الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصوم رمضان، وحجّ البيت لمن استطاع إليه سبيلاً)، وأما الالتزام الخلقيّ بالدين، فيتحقّق من خلال تمثّل الإحسان بفضاءاته المستوعبة فضائل الأخلاق الكونيّة الثابتة كالصدق، والعدالة، والأمانة، والوفاء، والرحمة، والسماحة، والرفق، والاستقامة، والرجاء، وعدم اليأس، وغيرها من أمهات الفضائل والأخلاق، الخ.

وفضلاً عن هذا الالتزام بمراتبه الثلاثة، فإنّ هنالك قيماً متفرعة عن القيم الآنف ذكرها، لا تقلّ في مكانتها وأهميتها عن القيم المذكورة، بل إنّ الدين الحنيف أمر المصلّين الالتزام بها، وتتمثّل في قيم الشورى، والحريّة، والمساواة، والوسطيّة، والأخوة، والتعاون، والتسامح... الخ.

فهذه القيم والمبادئ وسواها في الكتاب العزيز والسنة النبوية الشريفة لم ولن تعرف تبدّلاً ولا تغيّراً ولا تطوّراً أو تطويرًا، ذلك لأنّها قيَم ومبادئ لا تتأثر –كما أسلفنا– بظروف الزمان والمكان، بل إنّها فوق الزمان والمكان، وتمثِّل معالم أساسيَّة لشخصيَّة الإنسان المسلم والجماعة المسلمة.

وتأسيساً على هذا، فإنَّ على مصمِّمي المناهج التعليميّة في عالمنا الإسلاميّ أن يتخذوا من هذه القيم والمبادئ أهدافًا ثابتة واضحة يسعون إلى غرسها وتعميقها في نفوس الناشئة، ويبذلون قصارى جهدهم في تمكينهم من

تمثلها، والعمل بها في حياتهم العملية؛ كما أنّ عليهم التزام الواقعية والموضوعية والاتزان عند صياغة هذه الأهداف، بحيث يتم ربطها بالواقع العملي، الذي يعيش فيه الناس.

فعلى سبيل المثال، يعدّ ترسيخ مبدأ التسامح بحسبانه هدفاً ثابتاً ينبغي العناية به، والإيلاء من شأنه، والسعي إلى تعزيزه وتكريسه في حياة النشء، فينبغي أن يصاغ هذا الهدف صياغة واقعية يسهل على التلميذ تمثله وتحقيقه على المستوى الفكريّ، والاجتماعيّ، والثقافيّ، والسياسيّ، والحضاريّ، كما يسهل على المجتمع رؤية أثره على سلوك المتعلم في تعامله مع المجتمع، الذي حوله..

فعلى سبيل المثال، يمكن صياغة هذا الهدف على مستوى مواد العقيدة والفقه والتصوف وسواه كالتالي:

الهدف العام:

التعايش مع المخالف في الملّة عامّة، ومع المخالف في المسائل العقديّة والفقهيّة والتربويّة المختلف فيها خاصّة، وضرورة قبول الآخر، واحترام رأيه ومذهبه، فكرًا وسلوكًا!

ويمكن أن يصاغ من هذا الهدف العام أهداف تعليميّة فرعيّة متعددة منها:

- أن يعلم الطالب بأنّ دم المخالف له في الملّة وماله وعرضه حرام عليه كحرمة دم ومال وعرض المتفق معه في الملّة، وبالتالي لا يجوز له الاعتداء عليه أو الانتقاص منه بسبب دينه، الذي اختاره!
- أن يعلم الطالب حرمة الإكراه في الدين، وأنّ الإسلام لم يكلّفه إكراه أحد على الدخول فيه واقتناعه، وبالتالي، لا يجوز له - بأي حال من الأحوال - إجبار (الآخر) على الدخول في دينه.
- أن يتقبل الطالب المخالف له في المسائل العقديّة والفقهيّة والتربويّة المختلف فيها تقبلاً قائماً على الإيمان بكون الحقّ يتعدّد في هذه المسائل بتعدد المجتهدين فيها، وبالتالي، لا يجوز له تفسيق المخالف، أو تفجيره، أو تبديعه!
- أن يؤمن الطالب بأنّ الشرع الكريم إذا كان لم يكلّفه بإجبار المخالف له في الملّة، فمن باب أولى ألا يكلّفه - بأي حالٍ من الأحوال - إجبار المخالف له في المسائل المختلف فيها.
- أن يقتنع الطالب قناعة تامّة بأنّ دم المخالف له في المسائل المختلف فيها وماله وعرضه حرام عليه لا يجوز له المساس به أو التعرض له، بأي حالٍ من الأحوال!

فإذا صيغ مبدأ «التسامح» وقدّمت المواد التعليميّة إزاءه بالشكل المطلوب، واختير الأسلوب الأمثل لتقديمها للنشء، وتمكن النشء من تلقّيه

بالشكل المطلوب، ترتب على ذلك ابتعاد النشء عن جميع أشكال العنف اللفظيّ والعمليّ في تعامله مع (الآخر)، وعن جميع صور الانغلاق المذهبيّ، ومصادرة الآراء المخالفة له في مجالات العقيدة، والفقه، والتربية، بل كان أكثر الناس رفضاً للاعتداء على الأنفس والأموال والأعراض، وسائر أشكال التطرف والتزمت والتسيب!

وأما الأمر الثاني، الذي ينبغي الاهتمام به عند صياغة هذه الأهداف الثابتة، فإنه يتمثل في الاستفادة القصوى مما استجد من وسائل عصريّة معينة على تنزيل العديد من الأهداف التعليميّة الآنف ذكرها وتطبيقها في أرض الواقع.

فعلى سبيل المثال، يعد تعزيز مبدأ التزام الشورى هدفاً ثابتاً من حيث التجريد، غير أنّ كيفيّة تطبيقه وتنزيله في الواقع العمليّ يخضع لظروف الزمان والمكان، ولأحوال المجتمعات والشعوب، كما أن طريقة تطبيقها تختلف من مجتمع إلى آخر، ومن زمان إلى آخر، مما يعني أنّه ليس مقبولاً في شيء أن يلزم امرؤ الناس بطريقة موروثة أو معيّنة عند الهمّ بتطبيق أمثال هذه الأهداف، وذلك اعتبارًا بأنّ الشرع الحنيف تجاوز - قصدًا - عن بيان الطريقة المثلى لتطبيقها في الواقع العملي، وإنما ترك ذلك لكل عصر ومصر توسيعاً على المكلّفين، وتقريرًا على خضوع العديد من القيم والمبادئ لظروف الزمان والمكان والحال.

وقد أشار إلى هذا البعد في تنزيل القيم والمثل العليا أستاذنا الجليل - أستاذ الجيل - العالم التربوي الكبير المعروف البروفسيور علي مدكور - أدام الله بقاءه - عندما قال ما نصه:

«... ومنهج التربية الإسلامية له أهداف ثابتة وأخرى متغيرة، فالقيم الإنسانية الواردة في منهج الله وشريعته، هي قيم ثابتة، وهي، بالتالي، تمثل أهدافًا ثابتة للمنهج، وذلك مثل: الصدق والأمانة... وهناك أيضاً أهداف متغيرة بتغير الزمان والمكان والناس، فالله سبحانه وتعالى أمر بالعدل، وهذه قيمة ثابتة، ولكنه ترك وسائل تحقيق العدل للإنسان، يقوم به وفقاً لظروف الزمان والمكان والناس، وأمرنا بالشورى، وهذه قيمة ثابتة، ولكنه ترك تحقيق الشورى وفقاً لظروفنا المختلفة، وأمرنا بتحقيق العدالة الاجتماعية، ولكنه ترك لنا حرية اختيار الأساليب المناسبة لنا ولظروفنا في تحقيق العدالة الاجتماعية..»[١].

وبطبيعة الحال، إنّ مراد أستاذنا بالأهداف المتغيرة هو كيفيّات تطبيق الأهداف الثابتة، وقد مثّل له بالعدل، الذي يعدّ قيمة ومبدأ ساميًا ثابتاً خالداً، بيْدَ أنّ تطبيقه في واقع مجتمع وفي عصر ما يختلف باختلاف الأزمنة والأمكنة والأحوال والأوضاع، مما يوجب على القائمين على المسألة التربويّة تعهد تطبيقات القيم والمبادئ الثابتة بالمراجعة والتحرير والتحقيق قصد انتقاء أفضل الوسائل لحسن تنزيلها وتطبيقها في واقع الناس.

---

(١) انظر: علي أحمد مدكور، **منهج التربية الإسلامية: أصوله وتطبيقاته**، ط١ (الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٧م) ص٢٦٨ باختصار.

وصفوة القول، إن إصلاح مناهج العلوم الإسلاميّة على مستوى الأهداف لا تمام له إذا لم تتضمن صياغةً واضحةً للأهداف التعليميّة الثابتة، وربطًا محكمًا بين تلك الأهداف ووسائل تطبيقها المتغيرة بصورة علمية جلية!

فعلى سبيل المثال، لقد اعتادت العديد من المناهج التعليمية التقليديَّة المعاصرة في عالمنا الإسلاميّ على صياغة أهم هدف تعليميّ لها بالقول: «إعداد الإنسان الصالح» أو «المواطن الصالح»، فلئن كان الصلاح قيمة سامية وهدفاً ثابتًا غير أنّ صياغته بهذه الصورة دون ضبط لخصائصه ومزاياه، تتسم بالغموض والضبابية، ذلك لأنّ لكل فردٍ أو مجتمع أن يحدد خصائص ومواصفات ذلك الإنسان الصالح أو المواطن الصالح، ثم ينتهج المنهج، الذي يراه في إعداد هذا الإنسان.

وعليه، فإنّه يمكن إعادة صياغة هذا الهدف بالقول: «إعداد الإنسان الصالح الملتزم بمبادئ وقيم دينه الثابتة، والقادر على عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله»؛ وهكذا دواليكم.

على أنّه من الحريّ تقريره أنّ غلبة الضبابيّة والتعميم على الأهداف التعليميّة لا تقتصر في عالمنا الإسلاميّ على مناهج العلوم الإسلاميّة، بل إنّ نظرة عاجلة في العديد من مناهج العلوم العقليّة (الإنسانيّة) السائدة في عالمنا الإسلامي يجدها هي الأخرى لا تولي اهتماماً كبيرًا واضحًا بصياغة ناضجة للأهداف الثابتة، وصياغة وسائل تطبيقها صياغة عمليّة قابلة للمقايسة والتقويم، ولذلك، فلا غرو أن تكون مخرجات هذه المناهج

ما نراه اليوم من أشخـــاص وجمـــاعات لا يتحرجون، في كثير من الأحـوال، من التنكر للعديد من مبادئ وقيم دينهم، التي وضعها الشرع في هذا الكون، وأمر بالالتزام بها!

بـل لـيس مـن عـــجب في شيء أن تعجز هـذه المنـاهج هـي الأخـرى بأهـــدافها المهلهلة من إنتـاج ذلك الجيـل المنتج للمعرفة والقـادر على تمكين الأمة من استعادة عافيتها الحضاريّة، واستئناف دورها الريادي، والقيـادي في هدي البشرية.

من ثم، فإن إصـلاح منـاهج التعليم يقتضي اليوم إعـادة النظـر في جميع الأهـداف التعليميـة في إطـار مـن التصـور الإسـلامي للإنسـان والكـون والحياة والوجـود، كمـا يقتضـي ضـرورة انبثـاق تلـك الأهـداف مـن المبـادئ والقـيم الراسخة، التي جاء الإسلام من أجل تحقيقها في حياة البشر. وفضلاً عن هذا كله، فإنَّ الإصلاح الذي نرنو إليه يتمثل في ضرورة الربط الهادئ بين الواقع، الذي يعيش فيه التلميذ والمثال المتمثل في المبادئ والقيم المشار إليها من قبلُ.

وأيًّا مـا كـان الأمر، فإن تمكين منـاهج العلوم الإسـلاميّة من تحقيق هـذه الأهداف السامية يجعل منها مناهج قـادرة على «..إنشاء جيل جديد إنشاءً فكريّا خلقيّا ممتـازًا..»[1]، وتلـك هـي أسمى الغايـات وأعلى الأمنيـات، الـتي تصبو إليها مناهج العلوم الإسلاميَّة برمتها.

---

(١) انظر: الندوي، التربية الإسلامية الحرة، ص٨.

المجال الثاني: إصلاح محتويات مناهج العلوم الإسلاميَّة:

لئن كانت الأهداف التعليمية تعنى بتحديد تلك القيم والمبادئ الثابتة، وضبط تلك الغايات المثلى، التي يسعى المعلِّم إلى إحداثها في حياة المتعلّم، فكراً وسلوكاً، فإنَّ محتويات المناهج تمثِّل الميدان الذي يتمُّ من خلاله ترجمة تلك الأهداف ترجمة عمليّةً وتحويلها إلى واقعٍ ملموسٍ قابلٍ للتقويم والمقايسة، مما يعني أنَّ إصلاح الأهداف لا تحقيق له إذا لم ينعكس ذلك في المقررات والمواد التعليميَّة، التي يتوصل من خلالها إلى الأهداف المرسومة سلفاً.

واعتبارًا بتنوع المواد والمقررات والموضوعات، التي تتشابك وتتداخل عند الهمّ بترجمة الأهداف وتطبيقها في الواقع، لذلك، لا غرو أن يختلط الحابل بالنابل عند تحديد المواد المناسبة والمعبرة عن الأهداف التعليميَّة، ولا عجب أن تختلف الرؤى والأنظار حول ما ينبغي تقديمه وتأخيره من المواد حسب المراحل!

وانطلاقاً مما أسلفناه من ضرورة كون الأهداف التعليمية متسمة بالوضوح والشمول، والواقعية، فإنّ هذه السمات الأساسية يجب أن تتسم بها المواد والمقررات المعبرة عن محتوى المناهج بصورة أكبر، ذلك لأنّها في النهاية هي التي تعكس الأهداف وتترجمها، وتجعلها واقعًا ملموساً.

وعليه، فإنه يمكن القول: إن هذه المحتويات ينبغي لها أن تنتظم كل «..الخبرات والمعارف والمفاهيم والمهارات، التي تساهم في بناء الإنسان

الصالح كله: وجدانه، وعقله، وجسمه، تعتبر هامة ويجب تضمينها في محتوى المنهج..»[1].

نعم، ليس من مرية في أنّ أهمّ مسألة تتوجه إليها الأنظار عند الحديث عن إصلاح مناهج العلوم، هي مسألة المحتويات، وبتعبير أدقّ هي المادة التعليميّة، التي تقدّم للنشء لإحداث تغيير في فكره وسلوكه وتصرفاته مع نفسه، والعالم من حوله. بل إنّ سائر الهجمات والانتقادات التي توجّه إلى مناهج العلوم الإسلاميّة تتركز في كثير من الأحيان حول المادّة التعليميّة، وذلك بحسبانها العنصر المؤثّر والقادر على إحداث التغيير في فكر المتعلم وسلوكه، وباعتبارها الترجمة العمليّة والصياغة الواقعيّة للهدف التعليميّ، مما يجعلها جديرة بوافر الاهتمام، وعظيم العناية.

واعتبارًا بأنّ المعلومات والمعارف، التي تصاغ في شكل مقررات وموادّ تعليميّة لا تخلو من أن تكون أصولاً عامّة، وقواعد كليّة، ومقاصد سامية تتسم بالثبات والخلود، وتسمو على المراجعة والتطوير والتغيير والتبديل، كما لا تخلو أن تكون تلك المعلومات فروعاً، ووسائل، بل أحكاماً اجتهاديّة لا تتسم بالثبات ولا تسمو على المراجعة والتطوير والتغيير والتبديل لتأثرها بظروف الزمان والمكان والحال، لذلك، فإنّه ينبغي على القائمين على صياغة محتويات الموادّ التعليميّة استحضار هذا الفرق العظيم بين مستويات المعلومات، ودرجات المعارف، التي توضع في المقررات بحيث يتمّ إبراز بُعْدَي الزمان

---

(١) انظر: منهج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص٢٨٩ باختصار.

والمكان فيما يقدّم للنشء ليقوى على التفريق بين الثوابت والمتغيرات، وبين القطعيّ من الأحكام والظنيّ منها، وبين الكليّ من القواعد والجزئيّ منها، وبين المقاصد والوسائل.

إنّ إدراك الدارس هذا الفرق من شأنه حمايةُ فكره وعقله من الخلط الفادح بين ثوابت الدين ومتغيرات العصر، كما أنّه من شأنه صونه من اعتبار الثوابت متغيرات، واعتبار المتغيرات ثوابت، بل إنّ إدراك النشء المبكر لطبائع المعلومات والمعارف من حيث القطع والظنّ يحميه من الغلو والتطرف والتزمت والانغلاق مما يجعله قادراً على حسن تفهم (الآخر) وخاصّة أخاه من أهل القبلة تفهماً واعيًا، فيتعامل معه في المتفق عليه بينهما، ويعذره فيما اختلفا فيه، اعتبارًا بأنّ اختلافهما في المتغيرات، والمظنونات، والفروع، والوسائل اختلاف مشروعٌ وواقعٌ لا محال!

وفضلاً عن هذا، فإنَّ إصلاح محتويات المناهج يتطلب أيضًا وعيًا دقيقًا للمراحل العمريّة للنشء، وربط المعلومات والمعارف، التي تقدّم له بتلك المراحل بشكل متوازن قائم على مراعاة كل مرحلةٍ عمريّة عند صياغة المقررات وتقديمها لهم!

ومن ثمَّ، فإنّه قمينٌ بالقائمين على المؤسّسة التعليميّة في ديارنا تمكين مصمّمي المناهج مما بات يعرف في العصر الحديث بعلم النفس التربويّ، الذي يعرّف الدارس مراحل النمو المعرفيّ للطفل وخصائص كلِّ مرحلةٍ، وطرق التعامل معها بشكلٍ مؤثّرٍ، إيجابًا وسلبًا!

إنّ الالتفات إلى هذا البُعْدِ عند صياغة المقررات من شأنه انتقاء تلك المعلومات والمعارف المناسبة - كمًّا ونوعًا - للمرحلة العمريّة للنشء من جهة، وحماية ذهنه من التشتت والتخبط إزاء ما يقدّم له من معلومات ومعارف من جهة أخرى!

على أنّ مراعاة هذا البعد تقتضي ضرورة تعهد المناهج بالمراجعة الدائمة في ضوء ما يطرأ على المعارف والمفاهيم البشريّة من تغيُّر وتطوُّر وتبدُّل وتحوُّل، الأمر الذي ينبغي الاستناد إليه عند اختيار المحتويات والمواد الدراسيّة، وبتعبير آخر، ينبغي أن تكون المعلومات والمعارف، التي تقدّم للنشء في العصر الراهن ذات علاقة وثيقة بالواقع، الذي يعيش فيه بعيدًا عن الإغراق في شحن ذهن الناشئ بالتاريخيّات من الموضوعات والمعلومات والمفاهيم الظرفيّة، التي يمتلئ بها الدرس الفقهيّ والكلاميّ والتربويّ، وذلك على حساب الموضوعات والمعلومات والمفاهيم المستجدّة، التي يعايشها النشء، ويحتاج إلى استيعابها، والتمكن منها تمكنًا يجعله قادرًا على التوجيه والتسديد!

وبتعبير آخر، نرى أنّ إصلاح محتويات المناهج يمكن أن يتمّ من خلال الانطلاق من المرتكزات المنهجيّة الآتية:

- المرتكز الأول: الاقتصاد في عرض المسائل الخلافيّة ذات الأبعاد السياسيّة التاريخيّة الظرفيّة البائدة:

إذا كان من المعلوم أنّ الدرس الفقهيّ والعقديّ والتربويَّ يعجّ بجملة حسنة من المسائل الخلافيّة، التي تحمل بين طياتها أبعادًا سياسيّة ظرفيّة، فإنّ الحكمة تقتضي اليوم إعفاء النشء من التوسع في دراسة العديد من تلك المسائل

بحسبانها مسائل تاريخيّة بائدة لا تأثير لها في حياة النشء، وبدلاً منها تعريف النشء بما استجد من آراء ونظريات حول المسألة العقديّة وتحدّياتها المتنامية.

وبناء عليه، فإنّه لا بدّ من الاستغناء عما يجده المرء في الدرس العقديّ من عرض مبالغٍ فيه لذلك الصراع الفكريّ السياسيّ التاريخيّ (الظرفيّ) بين المذاهب الكلاميّة الموروثة من ماترديّة ومعتزلة وأشاعرة حول ما يعرف بمبحث الأسماء والصفات، والحقيقة أنّ كلّ ما أثر بل كلّ ما يذكر من صراع مرير بين المذاهب المذكورة حول هذا المبحث نحسبه صراعًا ظاهره عقديٌّ، وباطنه سياسيٌّ، وبتعبير أوضح كان توظيفًا ذكيًّا للخلاف العلميّ بين المذاهب من أجل تحقيق أغراض سياسيّة مستبطنة، إذ كان السياسيّ يوظّف - عبر التاريخ - المسألة الدينيّة المتمثلة في اختلاف أهل العلم حول المعاني المرادة من النصوص الظنيّة، ثبوتاً أو دلالة، لتصفية حسابٍ له على خصومه من خلال انتقاء أحد المعاني المحتملة، وفرض ذلك المعنى على الجميع، واعتبار المخالف لذلك المعنى المختار خارجاً من الملّة، مما يبرّر تصفيته، والاعتداء عليه بشتى طرق ووسائل الاعتداء!

مما يجعلنا ننتهي إلى القول: إنّه لا حاجة اليوم البتة إلى التوسع في عرض هذه المسألة ومثيلاتها في الدرس العقديّ والفقهيّ بوصفها مسائل تاريخيّة عفا عليها الزمن ولا أثر لها في حياة المكلّفين!!

وبطبيعة الحال لا يعدّ هذا المثال سوى أنموذج لجملة حسنة من الأمثلة لتلك المعلومات والمفاهيم والمعارف التاريخيّة، التي يتمّ استحضارها ودراستها للنشء، الذي يجد صعوبة بالغةً لفهمها واستيعابها اعتبارًا بأنّ الواقع المعاصر

لم يعد فيه وجودٌ لهذه الفرق الكلاميّة البائدة، على الرغم من محاولة بعض المتأوّلين - المولعين بإلصاق التهم بالمخالفين لهم - اعتبار بعض المدارس الفكريّة الحديثة امتدادًا لتلك المدارس التاريخية البائدة!

وما درى أولئك المتأوّلة بأنّه قد كان الانتماء في الدولة الأمويّة إلى أهل الحديث شرفًا عظيمًا، كما كان الانتماء هو الآخر إلى المعتزلة في الدولة العباسيّة شرفًا أيّما شرفٍ، بل إنّ الانتماء إلى الأشاعرة في الدولة السلجوقيّة كان ذات يوم شرفاً لأهله!!

وأما وقد غدا الانتماء الظاهر اليوم إلى أيٍّ من هذه الفرق الكلاميّة البائدة (المعتزلة، والأشاعرة) في كثيرٍ من الأرجاء محلّ خشية، وتهمة، لذلك، فليس من حصيف الرأي استغلال مساحة كبيرة من حياة النشء لدراسة هذه الفرق إذ لا يجد لها حضورًا حقيقيًّا في الواقع، الذي يعيش فيه! وبدلاً من ذلك ينبغي تعريفه بالمدارس الفكريّة الحديثة القائمة كالمدرسة الوجوديّة، والمدارس الإلحاديّة المختلفة المنتشرة في الأصقاع!

على أنّه من الحريّ تقريره أنّ هذا الوجود الطاغي للموضوعات والمفاهيم والمعارف التاريخيّة في الدرس العقديّ يجده المرء حاضرًا بقوة شديدةٍ في الدرس الفقهيّ والأصوليّ، إذ إنّ جلَّ المسائل الفقهيّة المتعلقة بأحكام الرقّ، وتفاصيل أحكام الطهارة والمياه والذبائح وسواها، وأحكام الذمَّة والأمان لم يعد لكثيرٍ منها حضور في الواقع المعاصر، بل أمسى جلّها تاريخًا يصعب على الناشئ فهمها واستيعابها بالشكل المطلوب!

- المرتكز الثاني: تغليب دراسة الأصول والقواعد على دراسة الفروع والمسائل:

لئن أمست الحاجة اليوم إلى تصفية الدرس الفقهي والعقديّ والتربويّ من العديد من المسائل التاريخيّة الظرفيّة البائدة، فإنّ الحاجة تمسّ أيضاً إلى التخفيف من غلواء دراسة الفروع على حساب الأصول والقواعد، وبتعبير آخر، يجب تغليب دراسة الأصول العامة والكليّات والقواعد على دراسة الفروع والجزئيّات تمكينًا للنشء من إنتاج المفاهيم والمعارف الجديدة.

فلئن كان من المعلوم لدى المحقّقين أنّ الفروع، التي تعجّ بها المدوّنات الفقهيّة والعقديّة والتربويّة نتاج تلك العقول، التي استوعبت الأصول والقواعد والكليّات، إذ إنّهم تمكّنوا من الأصول، وأشرفوا على الكليّات، فأنتجوا هذا الكمّ الزاخر من الفروع والجزئيّات، التي تمتلئ بها مكتباتنا، لذلك، فإنّه لا بدّ من تمكين النشء من تلك الأصول والقواعد والكليّات ليتمكنوا من إنتاج مزيد من الفروع والجزئيّات في ضوء الواقع، الذي يعيشون فيه!.

إنّ تنقية مقررات العلوم الإسلاميّة المختلفة من غلواء الفروع والجزئيّات أمست اليوم أمرًا ضروريًّا في العصر الراهن، إذْ إنّه من الواضح الجليّ أنّ المراحل الدراسيّة الجامعيّة الأولى في جامعاتنا وكلياتنا ومعاهدنا تعنى بتدريس النشء الفروع الفقهيّة والكلاميّة والتربويّة، وتتوسع في ذلك توسعاً كبيراً، وأما الأصول العامّة للشريعة، والقواعد الكليّة، والنظريات الكبرى، والمقاصد العليا، فإنّها لا تدرّس في الغالب الأعمّ إلا في المراحل الدراسيّة المتأخرة، مما يؤثّر تأثيرًا بالغًا على فهم النشء هذه الأصول، وتلك القواعد، والنظريات.

وبتعبير أدقّ، إنّ عامّة الجامعات والكليات والمعاهد في ديارنا تؤجّل تدريس النشء الأصول العامة للشريعة، والقواعد الكليّة، والنظريات الكبرى، والمقاصد الشرعيّة إلى سنيّ التخرج، ظنًّا منها أنّ النشء يكون في المراحل الأخيرة (السنة الثالثة أو الرابعة) أقدر على فهم تلك الأصول والقواعد والنظريات، وأنّه ليس بإمكانه فهمها قبل ذلك؛ وليس من شكٍّ في أنّ هذا التصور، وهذا المنهج في التدريس يعدّ أحد الأسباب الرئيسة إلى وجود كثرة كاثرة من حفظة الفروع الفقهيّة والكلاميّة، التي يختصر دورهم على استحضار ما قاله السابقون وما انتهوا إليه من آراء وأنظار في ضوء واقعهم الفكريّ والسياسيّ والاجتماعيّ والخلقيّ، كما أنّ هذا المنهج هو المسؤول اليوم عن ذلك الشحّ الشديد في عدد أولئك المتمكنين من استيعاب الأصول العامّة، والقواعد الكليّة، والمقاصد السنيّة، والقادرين على توليد آراءٍ وأنظارٍ متجددةٍ في تلك المسائل التي سبق للأسلاف أن أوسعوها جانب النظر والتأمل، سواء في باب الفقه أم في باب العقيدة أم في باب التصوف!

وإذا كان من الثابت عند علماء النفس التربويّ أنّ القدرة على الاستيعاب والفهم والإدراك تتأثر بتقدم العمر، وأنّ استعداد الذهن للتلقي يتقدّ كلّما قلت المشاغل وندرت المشاكل، فإنّ هذا يعني أنّ النشء في المراحل الجامعيّة الأولى أقدر على استيعاب تلك الأصول والقواعد والنظريات، وفهمها، وتمثلها، إذ إنّ أذهانهم أكثر حفاظاً على تلك الأصول والقواعد، مما يجعل البدء بها أولى وأجدر وأرسخ.

وفضلاً عن هذا، فإنّ البدء بدراسة هذه الأصول والقواعد والنظريات من شأنها تمكين النشء من توجيه الخلافيات والفروع وربطها بالأصول ربطاً محكماً، مما يجنّبه التحامل على المخالفين، والإساءة إلى مرادهم ومواقفهم.

وبناء على هذا، فإنّ ما نشهده اليوم في واقع المقررات الدراسيّة المعاصرة في الجامعات والكليات والمعاهد والمدارس من إرهاقٍ مقصودٍ، وتشتيتٍ شديدٍ لذهن الطالب مردّه إلى قيام تلك المقررات على مطالبة النشء بهضم كمٍّ هائلٍ من الفروع والجزئيّات المتناثرة في أبواب الفقه والعقيدة والتربية، حتى إذا ما وصل الطالب إلى نهاية المرحلة الدراسيّة، يجد نفسه منهمكاً لا يقدر على استذكار الأصول العامة، ولا على استحضار القواعد الكليّة، ولا على استيعاب المقاصد العليّة، كما يجد نفسه عاجزًا عن توظيف تلك الأصول واستحضارها والاحتكام إليها، وذلك نتيجة ما سيطر على فكره وذهنه من أقاويل أهل العلم، التي أثمرت فروعاً وجزئيّات متعددة في الدرس الفقهيّ، والعقديّ والتربويّ... الخ.

إنّ المرء لن يكون مبالغاً إذا زعم اليوم بأنّ ٨٠% من المعلومات والمعارف، التي تقدّم للنشء في مرحلة مبكرةٍ يدور كلها حول المسائل الفرعيّة والجزئيّة وخاصّة في الدرس الفقهيّ والعقديّ.

فعلى سبيل المثال يقضي الطالب الجامعيّ السنوات الأولى (=المستوى الأول والثاني والثالث) في دراسة جملة حسنة من المسائل الفقهيّة والعقديّة والتربويّة دون أدنى ربط بين تلك المسائل والأصول العامة والقواعد الكليّة، التي تحكمها، وترتدّ إليها. فيدرّس كون النيّة شرطاً لصحة سائر العبادات

والأعمال، وقد كان من الممكن البدء بتمكين الطالب من قاعدة: «الأمور بمقاصدها»، كما يدرّس الطالب مختلف أبواب المعاملات المالية من بيوع وشركات وعقود، فيدرّس بأن القراض وشركات العنان والمفاوضة والأعمال والشركات والبياعات والعقود الحديثة وسواها جائزة، وقد كان ينبغي البدء بتمكينه من قاعدة: «الأصل في المعاملات الإباحة»، وهكذا دواليكم!!

وبطبيعة الحال، يجد المرء حضورًا لذلك التوسع في الفرعيات والجزئيّات على حساب الأصول والقواعد والكليّات في الدرس العقديّ، حيث ينتعش توسع مكروه في دراسة المسائل المتعلقة بالأسماء والصفات وعرض ما أثير من خلافات بين المعتزلة والأشاعرة وأهل الحديث حول تلك الفروع، وقد كان من الممكن البدء بتدريس قاعدة: الإجمال في النفي، والتفصيل في الإثبات ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِۦ شَيْءٌ ۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْبَصِيرُ﴾ (الشورى: ١١)!

وأيًّا ما كان الأمر، فإنّ البدء بتدريس النشء الأصول، وتلقينهم القواعد، وتفهيمهم الكليّات من شأنه تمكينهم من حسن التفاعل والتعامل مع ما يرد عليهم من مسائل ومستجدات، كما من شأن ذلك تمكينهم أيضاً من إنتاج مزيد من الفروع في ضوء واقعهم، مما يحقّق لهم تصرفًا رشيدًا من الموروث الفكريّ الزاخر للأمّة!

وبناءً عليه، فإنّه لا أمل في تمكين النشء من إنتاج المعارف والمفاهيم الجديدة ما لم يستوعبوا الأصول، وما لم يتمكنوا من الكليّات والقواعد، ولذلك، فإنّه يجب البدء بتمكين النشء من استيعاب الأصول، وهضم

القواعد، وفهم الكليّات، ولا تحقيق لذلك ما لم يخصّص المساحة الكبرى لتدريس الأصول والكليّات والنظريات الكبرى!

وصفوة القول، إنّ الحاجة تمسّ اليوم ضرورة البدء بتمكين النشء، في المراحل الدراسيّة الأولى، من استيعاب الأصول العامة، وهضم القواعد الكبرى، وإدراك المقاصد العليا، مع التركيز المستمر على ضرورة تعظيم الجوامع، والاعتناء الأعظم بالمتفق عليه، والتقليل قدر الإمكان من الاهتمام بالخلافيّات، وذلك كله أملاً في تمكين النشء من التبرؤ العلميّ المنهجيّ الموضوعيّ من مشاعر الكراهيّة والتنازع والتباغض بين أتباع المذاهب النابعة من مهاجمة ذهن النشء في وقت مبكر بالخلافيّات، والتركيز غير المبرر في المراحل الدراسيّة على الخلافيّات فضلاً عن الإعلاء المتعمد لشأن المختلف فيه على حساب المتفق عليه.

ومهما يكن من شيء، فإنّ تحقيق هذا البعد من مراجعة محتويات المناهج يقتضي اليوم تخصيص السنتين الأوليين – على الأقلّ – من المرحلة الجامعيّة لتدريس الأصول العامّة، والقواعد الكليّة، والنظريات الكبرى في الدرس الفقهيّ، والعقديّ، والتربويّ، كما يقتضي هذا الأمر تأجيل دراسة الفروع والجزئيّات الفقهيّة والعقديّة والصوفيّة المتشعبة إلى السنتين الأخيرتين. وبطبيعة الحال، إنّنا نبادر إلى تقرير القول: إنّ هذا الأمر لا يعني بأي حالٍ من الأحوال تدريس الأصول العامة والقواعد الكليّة والنظريّات الكبرى مجرّدة بل لا بدّ من ربطها – كالعادة – بالأمثلة العمليّة ذات الصلة بحياة النشء.

إنّ القيام بهذا الإصلاح يعدّ اليوم الأمل الأخير في إعداد ذلك الجيل القادر على إنتاج المعرفة، وتسديد الحياة بتعاليم الشرع في يسرٍ وسهولةٍ!

– المرتكز الثالث: التوسع في تدريس المتفق عليه، والتقليل من تدريس المختلف فيه:

لئن كان تغليب تدريس الأصول والكليّات والقواعد، والبدء بذلك في الدرس الفقهيّ والعقديّ والتربويّ أمرًا مهمًّا في مسيرة الإصلاح المنشود لمحتويات المناهج، فإنّ ثمة قضيّةً أخرى ذات ارتباط وثيق بهذا البعد، وتتمثّل في ضرورة الكفّ عن التوسع في تدريس المختلف فيه بين المصلّين في الدرس الفقهيّ والدرس العقديّ والدرس الصوفيّ، وبدلاً من ذلك يجب التوسع في تدريس النشء المتفق عليه، وتعظيمه، وإبراز كون المتفق عليه أكبر وأكثر وأوسع من المختلف فيه، وكون المختلف فيه مرفوع الإثم عن كلّ المصلّين، وكون الاهتمام الزائد بالمختلف فيه تضييعاً للجهد والمال والوقت، وتشتيتًا للشمل، وشقًّا للصفّ، في الوقت الذي تحتاج الأمة فيه إلى لمّ الشمل، وجمع الكلمة، ووحدة الصفّ!

أجَلْ، إنّه مما يرثى له اليوم ما نراه من ذلك التوسع المذهل في عرض الخلافيّات، والتركيز عليها بشكلٍ يجعل العاقل يتساءل عن مدى صحة كون ذلك المختلف فيه مرفوع الإثم عند الله تعالى اعتبارًا بأنّ الحقّ في المختلف فيه يتعدّد عند محقّقي الأصوليّين بتعدد المجتهدين وإن كان الحقّ نفسه لا يتعدّد عند الله جلّ جلاله!!

وبتعبير أوضح، إذا كان كلّ مجتهدٍ في المسائل العقديّة والفقهيّة والتربويّة المختلف فيها مصيبًا، ومأجورًا غير مأزور، فإنّ التوسع في إبراز هذا المختلف

فيه على حساب المتفق عليه لا يعدو أن يكون تضييعًا للوقت والجهد، ولا أجر في ذلك البتة!

وعليه، فإنّ ما نشهده من تركيزٍ - نحسبه منكورًا ومكروهًا - على المختلف فيه هو الذي ربّى ولا يزال يربّي لدى النشء شعورًا متصاعدًا بأنّ أهل القبلة - المصلّين - يختلفون في كلّ شيء، سواء في مجال العقيدة، أم في مجال الفقه، أم في مجال التربية، بل يخيّل إلى كثيرٍ من الجيل الصاعد - وهم على حقّ - أنّ مساحة الاتفاق بين الأمّة تكاد أن تكون شبه معدومة، وأنّ مساحة الاختلاف بينهم واسعة لا حدود لها!

نعَمْ، إنّ الإفراط في تدريس المختلف فيه في باب الفقه، وباب العقيدة، وباب التربية، وسواه، كان ولا يزال السبب الرئيس في تفريق كلمة الأمة، واختلاف صفّها، وتناحر أبنائها، وتشتيت جهودها، إذ يسعى كلّ فريق إلى بذل المال والنفس من أجل فرض رأيه المظنون في المختلف فيه، سواء في المجال الفقهيّ أم في المجال العقديّ، والحال أنّه لم يكلّف الشرع الحكيم أحدًا من العالمين بأن يضيّع جهده أو ماله من أجل فرض رأيه الاجتهاديّ المظنون على غيره، سواء في باب الفقه أو في باب العقيدة أو في باب التربية!

بل إنّ شرعنا الحنيف تجاوز - لحكمةٍ يعلمها الله - عن رصد أيّ أجرٍ دنيويٍّ أو أخرويّ لمن استفرغ طاقته في فرض رأيه الاجتهاديّ على غيره من المجتهدين، وبدلاً من ذلك، فإنّه قد تكفل بمنح أجرٍ لكلِّ مجتهدٍ، سواء أصاب أم أخطأ، وبمنح أجرٍ إضافيٍّ لمن أصاب من المجتهدين الصواب عنده، جلّ وعلا!!

أجلْ، لعمر الله، كيف يمكن للنشء التعايش مع المخالف في المذهب الفقهيّ أو العقديّ أو التربويّ، إذا كانت المادّة الفقهيّة أو العقديّة أو التربويّة، التي تقدّم له تركّز صباح مساء تركيزًا واضحاً وجليّاً على تدريس تلك المسائل المختلف فيها، لا من أجل تعريف النشء بكون الاختلاف فيها أمراً طبيعيًّا، ولكن من أجل تلقينه بكون الصواب المطلق والحقّ الملزم فيما ارتضاه شيخه من رأيٍ في المختلف فيه، في الفقه أو العقيدة أو التصوف، وكون المخالف لذلك الرأي مخطئًا وعلى باطلٍ يجب مناصحته حينًا، ومقاطعته طورًا، وربما محاربته تارة أخرى!!

والأمرّ من كلّ ما يجده المرء من طريقةٍ غير علميّةٍ في تدريس تلك المسائل المختلف فيها بين المتكلمة، والمتفقهة، والمتصوفة، إذ يتمّ استعراض آراء المخالفين وحججهم بوصفها شبهات حينًا، وضلالات تارةً، وخزعبلات طورًا، وأما ما يراه الشيخ المبجّل من رأي في تلك المسائل، فإنّه هو الصواب الأجلّ، وهو الحقّ المطلق، بل هو الصراط المستقيم!

وفضلاً عن هذا، فإنّ الناظر المتمعن في طريقة استعراض تلك الموادّ، التي تقدّم للنشء يجد حضوراً باهرًا لمحاولات هادفةٍ إلى اعتبار رأي مذهب أو مدرسة في مسألة فرعيّةٍ مظنونة، هو المذهب الصحيح، والمدرسة الحقّ، وأما رأي مخالف ذلك المذهب، أو تلك المدرسة، أو الطائفة، فإنّه هو الخطأ الواضح إذا كان المختلف فيه مسألة فقهيّة أو أصوليّة، وهو الباطل المبين إذا كان المختلف فيه مسألة عقديّة كلاميّة!

وهكذا تؤثّر سائر هذه المعلومات والمفاهيم والمعارف في فكر النشء وسلوكه وطريقة تعامله مع المخالف له من أهل القبلة، إذ يغدو - في كثيرٍ من الأحيان - حَكَمًا متعجّلاً بين المصلّين، وربما تطور به الحال إلى إصدار أحكام قيميّة على الأفراد والدول، التي تخالفه في رأيه في المختلف فيه، بل ربما لاذ بتنصيب نفسه وصيًّا على تديّن الناس، وأفكارهم، وكيفيات تطبيقهم لتعاليم الشرع الحنيف، مما يدفعه في نهاية المطاف إلى استخدام شتى الوسائل الفكريّة والماديّة لمحاربة كل مخالف، وإلزامه باتباعه!

وصفوة القول، لا بدّ من معالجة هذا الغلو والتوسع في تدريس المختلف فيه من جهة، وطريقة تدريسه من جهة أخرى، تخفيفًا عن الأمة حالة الصراع الفكريّ المنكور بين المصلّين، وحالة التشتت المنبوذ بين أهل القبلة الواحدة إزاء المظنونات والخلافيّات!

فمن اللغز الفكريّ المستعصي على العلاج أن يقبل الإنسان المسلم التسامح والتعايش - جنبًا إلى جنبٍ - مع المخالف له - جملةً وتفصيلاً - في الملّة والعقيدة والقبلة، ويرفض ذلك المسلم نفسه التسامح والتعايش مع من يشاركه الإيمان بالأصول والكليّات، والقبلة الواحدة!! لا علاج لهذا الازدواج المكروه في الفكر والسلوك سوى مراجعة محتويات مناهجنا وطريقة تدريسنا وتقديمنا تلك المعلومات المختلف فيها للنشء!

إنّ إصلاح محتويات مناهج علومنا الإسلامية المعاصرة يقتضي اليوم ضرورة إحداث ثورةٍ منهجيّة تغييريّة داخل محتويات المقررات الدراسيّة، بحيث

يغدو ٨٠٪ من المادة التعليميّة، التي تقدّم للنشء مركزًا تركيزًا واضحًا على دراسة تلك المسائل والقضايا المتفق عليها في الدرس الفقهيّ، والدرس الكلاميّ، والدرس التربويّ، كما ينبغي أن يغدو التركيز منصبًا على تلقين النشء المتفق عليها في باب الفقه والعقيدة والتصوف، وفضلاً عن هذا، فإنّ الحاجة تمسّ اليوم إلى معالجة ما تعانيه مناهجنا من هذا الخلل المنهجيّ الفكريّ المتوارث عبر القرون، وضرورة تجاوزه تجاوزًا جذريًّا يقوم على صرف الجهود في تلقين النشء في وقت مبكر على كون دائرة الاختلاف بين المصلّين دائرةً ضيّقة، وكون دائرة الاتفاق بينهم دائرة واسعةً تسع الحياة كلّها!

ولئن كانت ثمة ضرورة فكريّة ومصلحة علميّة في تعريف النشء الفروع والمظنونات (=المختلف فيه) سواء في مجال العقيدة أم في مجال الفقه والحديث والتفسير، فإنّ المنهج الأمثل لذلك يتمثّل في تعريفه بهذه الفروع بطريقة مختصرة ومقتضبة، مع التركيز على إبراز كون الاختلاف في تلك المسائل اختلافاً طبيعيًّا مقبولاً، بل ثروة فكريّة ينبغي النهل منها كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وذلك انطلاقاً من تلك المقولة المأثورة عن إمام دار الهجرة: المذاهب كلها على هدى، وكل يبتغي الله ورسوله!!

وبتعبير آخر، ينبغي تعريف النشء على هذه الثروة الفكريّة الهائلة، التي تركها الأجداد من حيث التشكل والتكوين، كما ينبغي تعريفه على طريقة الاستفادة منها من خلال اعتبارها كلها - بلا استثناء - معالجات متعددة يمكن الاستفادة منها حسب الأوضاع والظروف والأحوال والأزمنة

والأمكنـة! فكلمـا وجـدنا فيهـا مـا يسـتجيب لوضـعٍ أو حـالٍ أو ظـرفٍ استصحبناه واستحضرناه، مما يعني أنّ الاستفادة منها مرهونة بما يمليه الزمان والمكان والحال والوضع!

وعلى العمـوم، إنّنـا نعـود لنقـرّر بـأنّ مقتضـى إحـداث الثـورة التغييريّـة المنشودة في جعل ٨٠% من المادة التعليميّة مركّزاً على تلقين النشء المسائل المتفق عليها بين أهل القبلة يتطلب مراعاة الأمرين المنهجيّين، أعني التقليل من عـرض المسـائل المختلـف فيهـا، والأمـر الثـاني إبـراز كـون الاخـتلاف في تلـك المسـائل سـائغًا ومقبـــولاً، وكـون كـلّ رأي مـن الآراء الـواردة فيهـا محـلّ تقـدير واعتبـارٍ بعيـــدًا عـن الانتقـاص بأصـحاب تلـك الآراء وتسـفيههم أو تسـفيه أتباعهم المعاصرين!!

على أنّه مـن الجـدير تقريره بـأنّ تحقيـق هـذا الإصـلاح لمحتويـات منـاهج العلوم الإسلاميّة يتطلب اليوم ضرورة تكوين لجان علميّة متمكنة رصينة تعنى بالقيام بمهمة إعادة صياغة جميع المقررات الدراسيّة في جميع العلوم الإسلاميّة لجميـع المراحـل الدراسيّة، بـلا اسـتثناء، في ضـوء الترتيـب المشـار إليـه، بحيـث تخصّص -كمـا أسـلفنا - السـنتين الأوليـين - مثلاً - لتعليـم النشء الأصـول العامة والقواعـد الكليّة والمقاصـد العليـا في كـل علـم مـن العلوم، كما تخصّص هاتين السنتين أيضًا لتعريفه بمواطن الاتفاق بين أهل القبلة والإفاضة في شرحها وتوضيحها، وأما السنتان الأخيرتان، فيمكن تخصيصهما لتعريف النشء بمواطن الخلاف في العلوم والمعارف، مع التركيز على ضرورة استحضار القواعد الموجّهة

للخــلافيّات والمجتهــدات، فضـــلاً عن طرق التعامل المثلى مع ما اختلف فيـه أهـــل العـــلم في العقيـدة والفقـه والتربيـة استنــاداً إلى الأصـــول والقـــواعد والكليات والمقاصد.

- المرتكز الرابع: تقديم المعارف والمفاهيم في ضوء التصور الإسلاميّ الكليّ للإنسان والحياة والوجود:

أجل، لئن كان الاعتداد بهذا الترتيب السلّميّ لتحقيق الإصلاح المنشود للمحتويات أمرًا ضروريّاً وعاجلاً في الوقت الراهن، ولئن كان الاعتداد بالتوسع في تلقين النشء المتفق عليه بين أهل القبلة والتقليل من عرض المختلف فيه بينهم هو الآخر مجالاً من أهمّ مجالات إصلاح المحتويات، فإنّنا نخلص إلى تقرير القول: إنّ ثمة مرتكزاً رابعًا ينبغي أن ينضاف إلى المرتكزات الثلاثة السابقة لهذه المراجعة الإصلاحيّة لمحتويات المقررات الدراسيّة، ويتمثّل في ضرورة تقديم سائر العلوم والمعارف في إطارٍ من النظرة الإسلاميّة الكليّة للكون والإنسان والحياة والوجود، ارتكازاً على مبدأ المرونة والسعة في تشريعات الإسلام المتعلقة بالتعليم وغيره من الموضوعات، فإنَّ الشرع الحنيف لم يعن بحديث مفصل وواضح عن محتويات المناهج أو العلوم بشكل عام، بل أمر بالقراءة في الكتاب المسطور والكون المنظور، وحث المسلمين على السعي في الأرض والكشف عن سننه في الخلق والتاريخ والكون.

إنّ هذا الإصلاح للمحتويات ينصرف بشكلٍ آكد إلى محتويات تلك العلوم والمعارف الموسومة في دنيا الناس بالعلوم العقليّة أو الإنسانيّة، وينطلق

من مبدأ الإيمان بأنّ المعرفة الإسلاميّة لا تنحصر بأيّ حالٍ من الأحوال في المعارف والعلوم الموسومة اليوم بالعلوم الإسلاميّة، ولكنّها تنتظم بجانب تلك العلوم والمعارف كلّ معرفة إنسانيّة تقدّم في إطار من النظرة الإسلاميّة للإنسان والكون والحياة والوجود، انطلاقاً من كون المعرفة الإسلاميّة معرفة أوسع من أن يستوعبها تخصص من التخصصات، أو تقف عند حد فن من الفنون، بل هي «..منهجية.. تلتزم توجيه الوحي، ولا تعطل دور العقل، بل تتمثل مقاصد الوحي وقيمه وغاياته، وتدرس وتدرك وتتمثل موضوع اهتمام الوحي وإرشاده وهو الفرد والمجتمع الإنساني، والبناء والإعمار الحضاري، وما أودع الله في هذه الكائنات والعلاقات من فكرة ومن طبع، وكيف توجه تلك الطبائع وتتفاعل، وكيف تطوّع وتستخدم، وكل ذلك من أجل تفهم هذه الكائنات وعلاقاتها حتى يمكن تسخيرها لتوجيه الإسلام وغاياته..»[1].

ومقتضى هذا أن أية مادة تقدّم في إطار من التصور الإسلامي تعد مادة إسلامية، ولو كان ذلك في الرياضيات أو الفيزياء أو الكيمياء، ذلك لأن «..كل علم يصمّم منهجه ويدرّس على أساس أن يساهم في بناء الإنسان المسلم القادر على المشاركة بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله هو علم ديني، من وجهة نظر الإسلام، يستوي في ذلك علوم الشريعة والعلوم الحديثة كالرياضيات والطبيعة، والكيمياء، وعلوم التقنية الحديثة..»[2].

---

(١) انظر: الوجيز في إسلامية المعرفة، مرجع سابق، ص ٧٨ باختصار وتصرف.

(٢) انظر: منهج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص٢٩٠ باختصار.

وعليه، فإنَّ ما نشاهده اليوم من فصام نكد بين ما يسمّى بعلوم الدين وما يسمّى بعلوم الدنيا، يحتاج من القائمين على شؤون التعليم في العالم الإسلامي إلى مراجعة عاجلة شاملة، ذلك لأنه يعد المسؤول مسؤولية كبيرة عن تقسيم أبناء الأمة الواحدة إلى علمانيّين، ومتديِّنين!.

وعلمانية العلمانيّين تعود إلى تشبعهم في معظم الأحيان بما يعرف بالعلوم الدنيوية، وانخداعهم بعظمة هذه العلوم ورجالاتها، مما جعلهم يتخيّلون أنّ إصلاح الواقع المعاصر ينبغي أن يتم من خلال المناهج، التي تعتمدها الأمم المتمدنة القدوة في نظرهم وطروحاتهم، ويؤمن أكثر هؤلاء أنه لا يمكن للإصلاح أن يتحقق إذا لم يتم التخلص والقضاء المبرم على الزمرة المتديّنين، الذين يحسبونهم عقبة كؤودًا أمام مشاريعهم وبرامجهم الإصلاحية!

وأما دينيّة المتدينين، فإنّه يعود إلى تمكن أكثرهم مما يعرف بعلوم الدين والشريعة المحضة، ويرون أن إصـــلاح الواقع المعاصر، لا يمكن له أن يتحقق إلا من خلال المناهج الدينية التي تعلموا عليها، ويعتقدون اعتقادًا جازمًا أن خصومهم العلمانيين هم المسؤولون عن كل ما جرى وما يجري من محن وابتلاءات في العالم الإسلامي، ولولاهم وصنيعهم وبعدهم عن منهج الله لكان الواقع الإسلامي أكثر استقرارًا وتقدماً وتطورًا ونهضة!

أجل، إنّ هذا التشوه في الرؤية والتحليل والنقد عند كلا الفريقين، يعد أثرًا من آثار الفصام النكد المفتعل بين علوم الدين وعلوم الدنيا، كما يعدّ نتيجة حتميّة لمحتويات علوم الدين وعلوم الدنيا، التي تعمّق الهوة والفجوة

والجفـوة بين الديـني والدنيوي، وتختـلق خصاماً بين النقـلي والعقلي، وبين المادة والروح.

وأيًا ما كان الأمر، فإننا نعتقد بأن كلا الفريقين - العلمانيين والمتدينين - مسؤولان أمام الله وأمام التاريخ مسؤولية مباشرة ومتساوية عن هذا الواقع المزري للأمة، إذ إنّ دينهم الحنيف لم يأمرهم قط بهذا الفصل بين الديني والدنيوي، كما أنّ انقسامهم إلى هاتين الجبهتين المتناقضتين والمتنافرتين لم ينزل الله بذلك سلطـاناً، بل لـم يأمرهم به قرآن ولا سنة، وإنما اختاروا بأنفسهم ما هم فيه من وهنٍ وضعفٍ، وما يتقلبون فيه من تخلف وتأخر.

إيْ (=نعم)، لم يأمر الإسلام أحدًا بالانسحاب من الحياة العملية وتركها كلأً مباحًا للآخرين، ثم اللياذ بلوم أولئك الآخرين على ما فعلوا بهذه الحياة، وما تصـرفوا فيها من تصرفات، كما أنه لا يوجد إسلام نهى أحدًا عن الإعراض عن تعلم قيمه الراسخة ومبادئه الثابتة، التي تنور القلوب وتجلي الأبصار وتهدي إلى صراط مستقيم. فمن اختار الانسحاب والانزواء والسلبية، فلا يلومن إلا نفسه، ومن اختار الإعراض والانبهار بالوافد المارد، فلا يلومن أحد إلا نفسه.

وصفوة القول، إنَّ إصلاح محتويات مناهج العلوم بشكل عامٍّ يتحقق من خلال إعادة الرحم المقطوعة بين الديني والدنيوي، وتجاوز الفصل المفتعل بين علوم الدين وعلوم الدنيا، فضلاً عن ضرورة تزويد النشء بقدرٍ معقول من مبادئ كل واحدٍ من هذه العلوم التي شققها المسـلمون عندما تسربت إليهم

– على حين غرة – الآفة، التي وقعت فيها الكنيسة ورجالاتها في القرون الوسطى، ففصلوا فصلاً اعتسافيًا وتعسفيًا بين العلم والدين، واختلقوا صراعًا بينهما زورًا وبهتانًا. وليس من الممكن على الأمد القريب، التقريب بين الفئتين المتنازعتين في الأقطار الإسلامية كلها ما لم يتم القضاء على هذا الفصل من خلال ما يعرف اليوم بفكرة التكامل بين القيم والمعارف والعلوم، والتكامل بين علوم الدين وعلوم الدنيا.

إننا لعلى يقين بأن لهذا الفصام النكد دورًا في نشأة الغلو والتطرف لدى فئام من الشباب المخلص، وخاصة منهم أولئك الشباب، الذين يسوقهم قدرهم إلى التوجه إلى العلوم الحديثة أو العلوم الدنيوية (=العلوم غير الدينية)، فمن الملاحظ أن حظ كثير منهم من المعرفة الإسلامية الصحيحة ضحل وضئيل، وأما الحماسة التي تملأ جوانحهم، فهي مثل الجبال شموخًا ورسوخًا، وكثيرًا ما تدفعهم تلك الحماسة، التي لم تصقل بفهم عميق لقيم الإسلام وتعاليمه إلى الغلو والتطرف والتعصب في مسائل وقضايا يحرم فيها الغلو والتطرف والتعصب والتهجم على المخالف، ولكن عذرهم أن زادهم المعرفي مغشوش ومشوّه وبخس، فلو أنهم نالوا حظًا أوفر وفهماً أعمق لتبرؤوا من كل فكر يدعو إلى إزهاق الأرواح البريئة والخروج على الطاعة، وشق الكلمة، وإشاعة الفتنة والبلبلة، وإدخال الرعب والخوف في النفوس ظلمًا وجورًا.

وبالمقابل، فإنه من الملاحظ أيضاً أنّ حظّ كثير ممن ساقهم قدرهم إلى العلوم الدينيّة (=العلوم غير الدنيوية) في المعرفة الحديثة وخاصة المعرفة المتعلقة بالواقع المعيش ومكوناته، وما يطرأ عليه من ظواهر وأحوال، بئيس وضئيل، ولكنه يخيّل إلى كثير منهم بأنهم يعرفون هذا الواقع المعقّد والمتشابك معرفة صحيحة، والحال أنّ مصادر معرفة هذا الواقع المتمثلة في علوم الدنيا لم يسعفهم حظهم إلى القراءة فيها أو التعلم منها، ولكنهم مع ذلك تدفعهم المعرفة الظاهرية والاعتقاد غير الصحيح إلى إساءة التعامل مع هذا الواقع، فترى بعضهم يلجأ إلى استخدام الوسائل العنيفة لتغيير هذا الواقع، والاعتداء على الأنفس والأموال، ظنّا منهم - بل جهلاً مطبقاً - بأن الواقع لا يتغير إلا من خلال هذه الوسائل الفاشلة العليلة المخالفة لسنن الله في الكون والتاريخ والحياة.

إذًا، إن معالجة ظاهرة الغلو والتطرف الديني أو الدنيوي، تكمن في إعادة صياغة محتويات المناهج التعليمية صياغة إسلاميّة لا ترى فصاماً بين الدينيّ والدنيويّ، ولا بين العقليّ والنقليّ، ولا بين الروح والمادة، ولا بين عالم الغيب وعالم الشهادة، بل تقوم على رؤية ناضجة ناصعة ترى في هذه الثنائيات جمالاً وروعة وتكاملاً وتساندًا وترابطاً. فالتكامل هو الأمل الأوحد لتخفيف حالة الرهق الفكري والتشتت المرجعيّ، التي عمّت به البلوى، وجلبت ولا تزال تجلب للأمة مزيدًا من المآسي والآلام والويلات.

على أنّه من الحريّ تقريره أنَّ فكرة إعادة التكامل بين علوم الدين/ الشرع وعلوم الدنيا لا تعني بأي حالٍ من الأحوال قضاء مقصودًا على فكرة ما يعرف اليوم بالتخصص الدقيق في المعارف والعلوم، ولكنها تعني نفي التنافر والتناقض بين الديني والدنيوي، وبين النقلي والعقلي، وبين عالم الغيب وعالم الشهادة، كما تعني تمكين الجيل الصاعد من المبادئ والأسس العامة، التي تقوم عليها النظرة الإسلامية الناصعة المتوازنة والمتكاملة إلى الإنسان، والكون، والحياة، والوجود، فضلاً عن أنها تعني جعل تعاليم وحي السماء قيِّماً على الواقع المعيش، وتطويع الواقع الإنساني بجميع شعابه لمقاصد خالق الكون ومدبره، ومقتضى هذا التكامل تحصين النشء بالكليات والثوابت والقيم، التي لا ينبغي أن يحيد عنها الفرد أنى كان تخصصه وزاده المعرفي.

وبناءً عليه، فإن على مصمِّمي المناهج التعليميَّة/ الإسلاميَّة والدنيويَّة أن يرفضوا أي تقسيم للنشاط المعرفي يقوم على الفصل بين الدينيّ والدنيويّ، وبين النقليّ والعقليّ، وبين الماديّ والروحيّ، إذ ليس ثمة تنافر أو تناقض بين هذه الثنائيات، بل هي ثنائيات متكاملات ومترابطات ومتداخلات، ولا يصح الفصل بينها بتاتاً، بل إنَّ أيَّ فصلٍ عشوائيٍّ أو تعسفيٍّ بينهما، يفضي- ولا محالة- إلى غبشٍ في الرؤية، واضطرابٍ في المنهج، وقلقٍ في الحركة، وتشوّهٍ في تعامل الإنسان مع الكون والحياة والوجود، مما يجعل الحياة متسمة بدوام الصراع.

على أنّه مما ينضاف إلى الاعتداد بفكرة إعادة التكامل بين الدينيّ والدنيويّ، والنقليّ والعقليّ، إعادة النظر في المراحل التعليميَّة، التي نعتمدها في

مؤسّساتنا التعليميّة تبعًا لغيرنا من الأمم والشعوب، وليس انطلاقاً من الواقع، الذي نعيش فيه، أعني أنّنا اعتمدنا ما انتهى إليه غيرنا من اعتماد لسنيّ الدراسة دون محاولة لربطها بواقعنا المختلف عن واقعهم!

وبناءً عليه، فإنّنا لا نرى محظورًا في إعادة النظر الحصيف في كل مرحلة من المراحل التعليمية المختلفة، فالعبرة ليست ولم تكن أبدًا في عدد السنوات، ولكنها كانت وينبغي أن تكون دومًا وأبدًا في النوعية والجودة.

وإنَّني لعلى يقينٍ بأنَّ ثمة حاجةً إلى إعادة النظر بشكل جذريّ في سني الدراسة والتحصيل على جميع المراحل التعليمية، بدءًا بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية، ذلك لأن جملة من المعلومات، التي كان تحصيلها متوقفاً على المدرسة، غدت اليوم في متناول الأطفال عبر مختلف مصادر التعلم، وخاصة الأجهزة السمعية والبصرية وغيرها، مما يدعو إلى تجاوز تلك المعلومات واستبدالها بمعلومات متقدمة، وينتج عن ذلك إعادة النظر في سني الدراسة والتحصيل.

وبطبيعة الحال، لم يقل أحد من الخلق بأنَّ سني الدراسة المتبعة اليوم في المؤسسات التعليمية التقليدية مبنية على نصوص منزلة من خالق الكون، كما لم يقل أحد من أهل العلم بالتربية والتعليم بأن تلك السنين تسمو على المراجعة والتقويم في ضوء ما تستجد في واقع الناس من تقدم وتطور وتغير، فالشأن في تحديد تلك السنوات كالشأن في أي أمر اجتهادي قابل للخطأ والصواب، وخاضع للمراجعة والتقويم والتعديل والتطوير والتغيير.

المجال الثالث: إصلاح أساليب مناهج العلوم الإسلاميَّة:

من نافلة القول: إنّ سلامة الأهداف ووجاهة الغايات، وسداد الموضوعات والمحتويات، التي تتضمنها مناهج العلوم الإسلاميَّة تمثِّل مقدِّماتٍ ضروريَّةً أساسيَّة لتحقيق إصلاح واعٍ رشيدٍ ومتزن لهذه المناهج، غير أنّها لا تضمن - بأي حال من الأحوال - نجاح العمليّة التعليميّة بإحداث ذلك التغيير المنشود في شخصيّة النشء، كما أنّها لا تضمن أيضاً تمكن تلك المناهج من إعداد جيل قادر على القيام بمهمة الخلافة لله وعمارة الكون وفق منهج الله، ويعني هذا أنّ هنالك عنصرًا ثالثًا لا بد من الاعتداد به، عنصراً مهمّاً في العملية التعليميَّة، ويتمثل في الأساليب التعليمية، التي تستخدم من أجل تمكين الأجيال الصاعدة من الأهداف التعليمية المحدّدة، والموضوعات والمقررات المنضبطة، فهذه الأساليب تمثل أحد العناصر المهمة، التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية، وتمكن مناهج العلوم الإسلاميَّة من الإسهام بفعالية في التأثير في شخصيّة المتعلم، وتأهيله للقيام بواجب الإصلاح لنفسه والمجتمع والواقع، الذي يعيش فيه.

ولئن بسطنا بعضًا من القول في مجالات الإصلاح المنشود للأهداف والمحتويات، فإنّ تحقيق ذلك الإصلاح لذينكما العنصرين يتوقف على إصلاح هذا العنصر، الذي يعدّ حلقة وصل بين الهدف والمادّة، وجسرًا رابطًا بين المثال والواقع!

وعليه، فإن للمرء أن يتساءل عن كيفية إصلاح الأساليب التعليمية التقليدية، التي يتم من خلالها تزويد النشء بالأهداف والمحتويات التعليمية. وبطبيعة الحال، إننا نبادر إلى تقرير القول: إن الإسلام تجاوز – قصداً – عن حصر الأساليب التعليميّة في أساليب تعليمية معيّنة، كما أنّ الشرع اكتفى برسم الأسس والكليات العامة، التي ينبغي الوعي عليها عند الهمّ بتزويد النشء بالأهداف والمحتويات التعليمية.

ومن ثم، فإنَّنا نفزع إلى القول: إن إصلاح الأساليب التعليمية يعني الانطلاق من المنهجية الإسلامية الخالدة المتمثلة في أساليب الحواريّة، والتشويق، والترغيب، والترهيب، والنقديّة، والمعاصرة، وذلك عند تلقين النشء المواد التعليميَّة، بعيدًا عن أساليب القمع والإرهاب والاستبداد والتسلط والمثاليّة. فالأساليب التعليميَّة القادرة على إحداث التغير المطلوب في النشء هي تلك الأساليب، التي تقوم على مراعاة واحترام مشاعر النشء، وتقدير واقعهم وأحوالهم، وتوفير جوّ من الرحمة، والرفق، والتفاعل الإيجابيّ، والحوار البنّاء معهم تمكينًا لهم من حسن استيعاب الأهداف والمحتويات التعليميَّة.

فإذا اكتملت في الأساليب التعليمية هذه الركائز المذكورة أدّى ذلك إلى إقبال النشء على التعلم بشغفٍ وشوقٍ ورغبةٍ، فضلاً عن أنَّ ذلك سيوفِّر لهم تحصينًا عميقًا بالأهداف والمحتويات، فيصبحون لا يقبلون ما يلقى عليهم إلا بعد اقتناعهم بجدواه وصحته. وهذا بدوره يؤدّي إلى ترسيخ ما يتلقونه من خبرات ومعارف ومهارات وتجارب في أذهانهم، ويدفعهم ذلك

كله إلى التفاعل الإيجابي الواقعي مع أنفسهم ومع الواقع والمجتمع، الذي يعيشون فيه.

وبناءً على هذا، فإنّنا نخلص إلى تقرير القول: إنّ إصلاح الأساليب التعليميّة، في مناهج علومنا الإسلاميّة، يتوقف على ارتكازها بصورة واضحة وفي جميع المراحل التعليميّة على الحواريّة، والنقديّة، والواقعيّة.

وبالنسبة للحواريّة فإنّنا نروم بها في هذا المقام أن يعتمد المعلّم أثناء تقديمه المادة التعليميّة للنشء مبدأ المناقشة البنّاءة الهادفة الهادئة القائمة على توفير جوّ من حرية الرأي وحريّة التعبير لديه دون خوف أو وجل، وعلى تنمية مبدأ الحوار والحرية فيه، مما يدفعه إلى التفاعل مع تلك المعارف والمعلومات، التي تقدّم له؛ وبتعبير آخر يراد بالحوارية عند بعض المفكرين المعاصرين تلك الصفة، التي يتربى عليها العقل «..فيصبح في حركته الفكرية ممتداً إلى عقول الآخرين يعرض عليها ما توصل إليه من أفكار: شرحًا لحقيقتها، واحتجاجاً لها، بغية بيانها لتلك العقول، ووضعها أمامها على محكّ الامتحان، كما يصبح ممتدّا إليها لاستبانة ما توصلت إليه من آراء للنظر فيها والوقوف على ما تضمنته من قوة ومن ضعف، استفادة من قوتها، واتقاء لضعفها، وذلك في حركة تفاعل مشترك بين العقول..»[1].

---

(١) انظر: بحث بعنوان: دور التربية الفكرية في الوحدة المذهبية للأمة، عبد المجيد النجار، مجلة وحدة الأمة، العدد الأول، السنة الأولى، عام ٢٠٠٣م، ص٢١.

وتتجلى أهميّة هذا المبدأ في الدرس الكلاميّ، والفقهيّ، والتربويّ، حيث تنتعش فيه الأفكار والآراء وتتعارض فيه الرؤى والمذاهب، مما يستوجب فسح المجال أمام المتلقي للتعرف على الأفكار والمذاهب والآراء بشكل مجرّد ومحايّد، وتركه بعـد ذلك لاختيار ما يراه أقرب إلى فكره وعقلـه ونظرته استنادًا إلى ما تتضـمنه الآراء مـن قـوة في الحجّـة ومتانـة في الطـرح، بعيـدًا عـن تخطئـة المخالف، أو تفسيقه، أو تأثيمه!

إنّ الحواريّة أسلوب حضاريّ ينبغي اتخاذه الأساس، الذي لا يحيد عنه المعلّم بحسبانه الضمان الآكد للتواصل الفكريّ، والتسامح العلميّ، والتكامل المعرفيّ؛ ولذلك، فإنّ مراجعة الأساليب التعليميّة المعاصرة ينبغي أن تبدأ من تبني هذا المبدأ، وممارسته على جميع المراحل التعليميّة سعيًا إلى إحداث التغيير المرجو في فكر المتعلم وسلوكه!

ولئن كانت الحواريّة مبدأ يقوم على توفير ذلك الجو من حرية الرأي وحرية التعبير عنه، فإنّه لا تمام لهذه الحواريّة ما لم يصحبها مبدأ آخر اصطلحنا عليه في هذا الكتاب بالنقديّة، ونروم به تبني المعلّم أثناء تدريسه وتلقينه النشء أسلوب الانفتاح الرشيد على الآراء والأفكار والرؤى والاجتهادات عند تقديم المعلومات والمعارف والخبرات إلى النشء سواء في الدرس الفقهيّ أم في الدرس العقديّ، أم في الدرس التربويّ، بحيث يتبنى الإنصاف والعدل في عرض كلّ الآراء ونقدها مع الابتعاد عن الانحياز والحكم القبليّ المسبق على بعض الآراء والأفكار بالخطأ والبطلان!

فليس من المقبول علمًا أن يبدأ المعلّم درسه بشحن ذهن النشء بمعلومات مغلوطة ومقلوبة عن الآراء والأفكار والأنظار، وذلك من خلال الحكم القيميّ على كل مخالفٍ له بالخطأ والضلال والشبه!

إنّ مبدأ النقديّة يقتضي عرض أوجه القوة والضعف في الآراء والأفكار والأنظار بطريقة علميّة محايدة متزنة سعيًا إلى تمكين النشء من تبني هذا الأسلوب وتمكينهم من الانفتاح على المخالفين لهم في الرأي والفكر، والتقارب معهم قدر الاستطاعة. فعلى سبيل المثال، ينبغي على المعلم والأستاذ عند تدريسه المذاهب الإسلامية الانفتاح على الآراء المختلفة والنظر فيها نظر المقارنة بينها في غير حجب لشيء منها واستبعاد له من دائرة البحث والدراسة، سعياً إلى التلاقي العاصم من الخصام والتعادي، وتحقيقاً للتعاون العاصم من الفرقة والتشتت.

إنَّ هذه النقدية إذا تربى عليها النشء وغدت خاصية راسخة في أذهانهم، من شأن ذلك «..أن توجههم وجهة التقارب مع المخالفين لهم في الرأي، وتجعل المتكونين عليها من أهل المذاهب ينفتح بعضهم على بعض، ويأنس بعضهم لبعض، ويعتذر بعضهم لبعض..»[1].

وبناء على هذا، فإنّ الحاجة اليوم تمسّ إلى تجاوز ما يجده الناظر في العديد من المؤلفات والكتب من هجمات عنيفة على المخالفين لهم في

---

(١) انظر: عبد المجيد النجار، دور التربية الفكرية في الوحدة المذهبية للأمة، ص٢١.

المختلف فيه، ووصفهم إياهم بأبشع الأوصاف، وأشنع النعوت، واعتبارهم آراء أولئك المخالفين لهم وحججهم شبهات لا وجاهة ولا سداد فيها، والحال أنّ الحقّ في المختلف فيه يتعدد بتعدد المجتهدين على رأي المحقّقين من أهل العلم بالأصول!

ولئن تجلت أهميّة اعتماد النقديّة وقبلها الحواريّة أساسين للأساليب التعليميّة المعاصرة، فإنّ الحاجة تدعو إلى الالتفات بمبدأٍ ثالثٍ لا يقلّ أهميّة عن هذين المبدأين، وهو ما اصطلحنا عليه بالمعاصرة والواقعيّة، ونعني بالمعاصرة أن ينتقي المعلّم الوسائل التعليميّة الحديثة المعاصرة الأكثر تأثيرًا في شخصيّة النشء، والأقرب إلى زمانه ومكانه تشويقاً له للتعلم، وترغيباً له في التلّقي. ولقد كانت من رحمة الله وفضله أن تجاوزت النصوص الشرعيّة التنصيص على وسيلةٍ تعليميّةٍ دون سواها، مما يعني أنّ الشرع الحكيم ترك لكل عصر ومصر المجال لاختيار أنسب وأليق الوسائل التعليمية، التي تستجيب لمتطلبات العصر، وتتوافر على وسائل التشويق والترغيب.

وبناء على هذا، فليس من المقبول اليوم أن تظل الوسائل التعليميّة الحديثة المسماة بتكنولوجيا التعليم الحديث غائبة في الجامعات والمعاهد والكليات، التي تدرّس العلوم الشرعيّة، بل ليس من الشرع في شيء أن يظلّ النشء الذين يدرسون في تلك الجامعات والمعاهد والكليات عوّاماً لا يتوافرون على أدنى معرفة بهذه الوسائل، التي منّ الله بها على البشريّة في العصر الراهن.

إنّ مراجعة الأساليب التعليميّة المراجعة المنشودة لا تمام لها ما بقيت جامعاتنا ومعاهدنا وكلياتنا تدرّس وتلقّن النشء علومنا الإسلاميّة على الطريقة التقليديّة، التي كانت يلقّن بها الآباء والأجداد النشء في زمانهم، وذلك ظنًّا منهم أنّ تلك الطرق التقليديّة الموروثة هي الطرق المثلى، والحال لو أنّ أولئك الآباء والأجداد عاشوا في زمـــاننا هذا ورأوا ما جاد به الزمان من وسائل تعليميّة حديثة باهرة لتبنوا هذه الوسائل الحديثة ولاستخدموها في سائر المواد التعليميّة، التي تقدّم للنشء، وليس أدلّ على هذا كونهم استخدموا تلك الوسائل والطرائق، التي كانت موجودة في أيامهم، لا لأنّها هي الوسائل والطرائق المثلى ولكنّها لأنّها هي الوسائل والطرائق الموجودة والمتوافرة في زمانهم. والشأن في هذا كالشأن في العديد من المفاهيم والمصطلحات، التي يجدها الناظر في المدوّنات الفقهيّة والكلاميّة، أعني أنّ اتصال علماء الكلام وعلماء الأصول بالفلاسفة والمناطقة دفعهم إلى استخدام مصطلحاتهم ومقرراتهم في الدفاع عن المقررات الشرعيّة الفقهيّة والكلاميّة، وقد كان لاستيعابهم تلك المصطلحات وتهذيبهم إيّاها أثرًا كبيرًا سواء في الدعوة إلى الإسلام أم في تدوين العلوم وتصقيلها.

وبناء على هذا، فإنّنا نرى أنّه من الظلم للآباء والأجداد الاعتقاد بأنّ استخدامهم لتلك الطرائق والوسائل إنّما كان حبّا لها، والحال أنّ ذلك كان استنادًا إلى مبدأ الواقعيّة، الذى اتسم به جميع تصرفاتهم إزاء مختلف الوسائل

والطرائق، التي كانت متاحة في زمانهم، ولذلك فأنّى لامرئ أن يكلّفهم استخدام وسائل ما جاد بها زمانهم، ولا عرفتها ساحتهم! وأنّى لامرئ أن يتكلّف باستصحاب واستحضار تلك الوسائل والطرائق، التي عفا عليها الزمن ولم تعد قادرة على إحداث أيّ تغيير مرجوّ في فكر النشء أو سلوكه، بل إنّها في كثير من الأحيان تنفّرهم من التلقي والتلقين!

وعلى العموم، إنّ تضمن الأساليب التعليميّة هذه الركائز الأساسيَّة (الحواريّة، والنقديّة، والمعاصرة) من شأنها ضمان تمكن النشء من الأهداف والموضوعات التعليمية المقدمة لهم. وإنّ المتأمل - بعمق ودقة - في سيرة خير المعلمين وقدوة العالمين رسول الله ﷺ يجد أن هذه الركائز كانت حاضرة دوماً وأبداً عند تعليمه الصحابة، رضوان الله عليهم، ومن توافد عليه من أهل البادية والحضر.

فقد امتثل مبدأ الحوارية في تعليم ذلك الأعرابي، الذي بال في المسجد، كما كان التشويق والترغيب منهجاً حاضراً في دعوته وتعليمه للناس، وأما النقدية، فقد اتخذها منهجاً في استكشاف آراء الصحابة في النوازل، التي كانت تنزل بساحتهم إذا لم يكن ثمة وحي يبين حكم الشرع فيها، وأما المعاصرة والواقعية، فقد أرسى قواعد وصدر عنها في سائر تصرفاته المتمثلة فيما اتخذه من منهج وطريقة في الدعوة إلى الله، في مكة المكرمة والمدينة المنورة، انطلاقاً مما كان شائعاً في ذلك الزمان من أساليب وطرائق في التواصل والإقناع.

ومهما يكن من شيء، فإن النظر المتفحص في الأساليب التعليمية التقليدية الشائعة في العالم الإسلامي، يفضي إلى تقرير القول: إنه لا حضور حقيقياً لهذه الركائز، وبدلاً منها، فإن أساليب القمع والاستبداد والتكميم تعد الأساليب التعليمية المفضلة والمقننة والمحببة في النفوس نتيجة ما يفتقر إليه الواقع الإسلامي من حرية في الرأي والتعبير، ولهذا، فلا غرو أن تغدو الديار الإسلامية أوكارًا لنشأة أفكار الغلو والتطرف والتعصب.

إنَّ الحاجة تمسُّ اليوم إلى إعادة الحواريَّة والنقديَّة والمعاصرة إلى الأساليب التعليميَّة التقليديَّة السائدة لتغدو أساليب تعليمية إسلامية، فالاستبداد والقمع والتكميم يعد كل أولئك أساليب غير إسلامية وإن تبنتها بعض المناهج التعليمية في الأقطار الإسلامية. إن الأساليب التعليمية التي لا تبنى على الركائز المذكورة لا يمكن لها - بأي حالٍ من الأحوال - أن تعدّ جيلاً قادرًا على القيام بمهمة الخلافة، وعمارة الأرض وترقيتها، ولا يمكن لها أن تسهم في تمكين الأمة من استعادة عافيتها ودورها الرياديّ والقياديّ، ولن يشفع لهذه الأساليب سداد الأهداف ووجاهة المحتويات، بل إنها تزيد الناس رفضاً وابتعاداً عن تلك الأهداف والمحتويات ظناً منهم بأن الخلل فيها وليس في الأساليب!

على أنه من الحري بالتقرير أنّ ثمة توهّماً لا يزال جاثمًا على القلوب، ويتمثل في تخوف الكثيرين من فتح باب حرية الرأي في التفكير والتعبير ظنّاً منهم أن ذلك مدعاة إلى الفرقة والتنازع، والحال أنّ هذه الحرية هي التي تعصم

المجتمع من الفرقة والتشتت والتنازع، ذلك لأنه عندما تتاح هذه الحرية، فإن للمرء أن يعلن عن كل خواطره وأفكاره، فتطرح تلك الخواطر والأفكار على محك الحجة ومائدة النظر، وتمتحن بالحوار مع الآخرين، وحينئذ يتبين لديه الصحيح منها من الخطأ، والقوي من الضعيف، ويكون ذلك سبيلاً للالتقاء مع الآخرين المخالفين له..

وأما حينما يتربى الفرد على القمع الفكري في نطاق المذهبية المنغلقة، فإن الكثير من الخواطر والأفكار، التي تنشأ في الذهن تبقى حبيسة فيه بحكم القمع المعلن أو المضمر، وشيئًا فشيئًا، ترتقي تلك الأفكار في النفس إلى درجة اليقين الجازم بأنها حق، حتى ما كان منها مظنوناً أو موهوماً، لأنها لم تمتحن بتداولها مع الآخرين.. فيرتقي في نفسه ما يرى من أفكار مخالفة بأنها باطل ضال، وفي نهاية المطاف، ينتهي الأمر بهذا الفرد المقموع في رأيه إلى أن يكون منافرًا للآخرين، ناشزًا عنهم، نامياً في اتجاه معاكس لاتجاه العامة، ولا يلبث كل ذلك أن يعبّر هذا المقموع عن نفسه في مظاهر عملية من الخصام والغلو والتطرف والخروج على الجماعة[1].

على أنَّ مقتضى الاعتداد اليوم بمراعاة المعاصرة والواقعيّة في إصلاح الأساليب والوسائل التعليميّة في العصر الراهن يتحقّق من خلال الاستغناء

---

(١) لمزيد من التأصيل حول هذا الموضوع: ينظر بحث: دور التربية الفكرية في الوحدة المذهبيــة للأمة، للدكتور النجار، ص١٤-١٥.

التامّ عن جزءٍ غير يسيرٍ من تلك الوسائل، التي لم تعد صالحة لتعليم النشء في القرن الحادي والعشرين، أعني أساليب الترهيب والضرب والتأليم النفسي والجسدي وسواها من الأساليب القديمة، التي أضحى ضررها اليوم أكبر من نفعها في كثير من الأحيان، وكذلك الحال في أساليب التسلط والتكميم والاستعلاء والازدراء وسواها من الأساليب التعليمية القديمة البالية، وبدلاً منها جميعًا، ينبغي أن تكون هنالك -كما قررنا سابقاً- عودة مباركة وحميدة إلى الأساليب الإسلامية الأساسيّة الخالدة في مجال التربية والتعليم، أعني أساليب التشويق والترغيب والإقناع والانفتاح والحرية وسواها، فهذه الأساليب الراقية كانت في الأساس أساليب إسلاميّة، غير أنها انزوت واختفت - بقدرة قادر- في الحياة الإسلامية المعاصرة، وحلت محلها تلك الأساليب، التي لا تتناسب بأي حالٍ من الأحوال مع واقع النشء في القرن الحالي.

إنَّ الطفل الناشئ يحتاج إلى خطاب «يبني ويكوّن ويغرس في نفسه الصفات والطاقات النفسية الإيجابية، التي تدفعه إلى الثقة بنفسه، والرغبة في أداء مهمته في الحياة والاعتزاز بها، والشوق إلى النجاح فيها، ومعرفة أسرارها، بما يجعل شخصيته تتجلى بالقوة والثقة والاعتزاز والمبادرة وما يتصل بها من صفات لازمة لنجاح الأمة في أداء مهمتها في الخلافة.. إن من المهم أن نجنّب الطفل في مراحل تكوينه النفسي خطاب الإرهاب والتخويف السلبي المدمر للطاقات النفسية اللازمة لصفات الشجاعة والثقة والاعتزاز والمبادرة، وأن ننهج في تربيته وفي الإجابة على تساؤلاته منهج الحب والتشجيع فيما يتعلق بمفهومه

ونظرته وعلاقته بالله سبحانه وتعالى الحق العدل الودود الرحمن الرحيم، بحيث يقبل الطفل، في قوة وفي صبر وفي تشوق وفي حب، على الله سبحانه وتعالى وعلى الحياة، ودوره فيها، وعلى الدار الآخرة ولقاء الله فيها، أي تلقين الصغير لمبادئ الدين وقيمه وغاياته وعقائده يجب أن تكون في مراحل التكوين الأولى إيجابية تنمي مشاعر الحب والشوق والتطلع والإنجاز، لأن من يحب ويتطلع ويعتز يقبل ويؤدي ويتفانى ويضحي ويصبر، أما من يخاف ويرهب، فهو يحذر، وينفر، ولا يعمل إلا بالحد الأدنى وتحت ألوان من الصراع والتمزق النفسي المستمر والذي يلازمه طوال حياته نتيجة مشاعر الإرهاب، التي تنفره عن الإقبال من ناحية، وتدفعه إلى الخضوع والإذعان من ناحية أخرى، فيكون التكاسل وعدم الانتظام والتقصير والتفاوت والتناقض والأداء بالحد الأدنى وعلى غير حماس أو إتقان، وهو ما نلحظه من صفات أكثر المسلمين في العصور المتأخرة..»[1].

ومن الأمور: التي ينبغي الالتفات إليها في مجال إصلاح الوسائل التعليمية التقليدية، الإسراع في تمكين المعلِّم من أوجه الاستفادة مما جادت به الأيام من وسائل وتكنولوجيات تعليميَّة حديثة بحسبانها وسائل تقصِّر المسافات، وتعصم الجهود والأوقات من الضياع، وسوء الاستغلال، فليس من الحكمة، ولا من الإسلام في شيء الجمود على الوسائل التعليمية التقليدية وتقديسها، بل لا بد

---

(١) انظر: عبد الحميد أبو سليمان، **أزمة العقل المسلم**، ص١٩٣ وما بعدها باختصار.

من تحديثها والتخلص من كافة الوسائل التقليدية، التي تجاوزتها الأمم المتمدنة والمتقدمة.

ولهذا، فليس من حصيف القول ولا من سديد الرأي، اعتبار الاجتهادات التربوية والتعليمية المتصلة بمحتوى مناهج العلوم الإسلاميَّة وأساليبها التربويَّة اجتهادات مقدسة ودائمة وأبدية، بل يجب أن تخضع بما تخضع لها كافة الاجتهادات من إصلاح ومراجعة وتقويم وتسديد وتطوير وتغيير إذا لزم الأمر في بعض الأحيان. وهذا ما درجت عليه كثير من الأمم المتمدنة والراغبة في التقدم والتطور والنهضة، حيث إنها تتعهد مؤسساتها التعليمية وخاصة مناهجها التعليمية بالمراجعة الدائبة والتقويم المستمر، وتحدث فيها الكثير من التعديلات والتطويرات والتغييرات لتلبية ما يستجد في واقعها وأحوالها.

وصفوة القول، إن الأساليب التعليمية السائدة في كثير من الأقطار الإسلاميَّة تحتاج إلى الارتقاء بها وتجريدها من جميع ألوان الترهيب والتأليم النفسي والجسديّ؛ وليكن الرفق والرحمة والتشويق والحوارية والنقدية والترغيب الأساليب الأساسية الشائعة في المؤسسات التعليمية، التي ترنو إلى إعداد الفرد الصالح الملتزم بقيم دينه، القادر على التفاعل والتأثير في مجتمعه، والقادر على القيام بمهمة الخلافة لله، وعمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله، وذلك هو غاية الإصلاح المنشود للمناهج والمؤسسات التعليمية.

المجال الرابع: إصلاح طرق التقويم في مناهج العلوم الإسلامية:

لئن أوضحنا ما يناط بالمجالات الثلاثة من دور وأهمية في الارتقاء بمناهج العلوم الإسلاميَّة السائدة، وإعادة صياغتها صياغة معبِّرة عن هوية الأمة وفي إطار من التصور الإسلامي الكلي الشامل للإنسان والكون والحياة والوجود،

ولئن سلّطنا الضوء على كيفية إصلاح تلك المرتكزات، فإن هذا المرتكز الأخير، لا يحتاج بيان طريقة إصلاحه إلى جهود كبيرة، ذلك لأنه كالمرتكزات التي قبله، يتطلب إصلاحه إلى صياغة طرق التقويم صياغة تستند إلى التصور الإسلامي الكلي في مجال التقويم والاختبار، مستحضراً قيم العدالة والإنصاف والشفافية، ومستحضراً كون التقويم نوعاً من الشهادة، التي يسأل عنها المرء يوم القيامة، فإن شهد بحق، كان له ثواب، وإن شهد بغير ذلك تحمل عواقبه ونتائجه.

إن إصلاح هذه الطرق بالالتزام التام بالقيم المتعلقة بالشهادة، من شأنه إعداد جيل سليم واثق من نفسه، وعارف قدراته وإمكاناته، مما يدفعه إلى التفاعل البنّاء مع المجتمع بإيجابية وفاعلية.

وإذا اختلت هذه القيم في هذه الطرق، كان ذلك مدعاة إلى تخريج جيل مضطرب غير واثق من نفسه، فلا يؤمن على نفسه ولا على مجتمعه بله على أمته.

وأيًّا ما كان الأمر، فإنَّ على القائمين على شؤون مناهج العلوم الإسلاميَّة انتقاء الطرائق التقويميَّة، التي يرونها قادرة على تعريف النشء بقدراتهم وإمكاناتهم دون بخس أو نقص، نعني أنه ينبغي أن يكون الإنصاف أساساً وقيمة لا ينازع فيها.

فليس من العدل حرمان أحد ما يستحقه، كما أنه ليس من العدل إعطاء شخص ما لا يستحقه، وإنما العدل، كل العدل، إعطاء كل ذي حقّ حقه، وفي ذلك التزام بالمنهج الإسلامي في التقويم والاختبار.

الخاتمة

بفضل من الله وتوفيقه، توصلنا في هذا الكتاب إلى جملة من النتائج، يحسن بنا تلخيصها في النقاط التالية:

أولاً: ثمة أهميَّة موضوعيَّة ومكانة علميَّة للمسألة التعليميَّة عامَّة، وللمناهج التعليميَّة خاصَّة، إذ تعتبر المناهج عند أهل العلم بالتربية والتعليم إحدى العناصر الأساسيَّة، التي يتوقف على إصلاحها وتطويرها تقدم الأمم ونهضتها ورقيِّها، فبقدر ما تهتم الأمم بمناهجها، ومؤسساتها التعليميَّة بقدر ما تسود وتتمكن في الأرض، والعكس صحيح جدّ صحيح. ومردُّ ذلك إلى كون توقف نجاح المسألة التعليميَّة بنظمها ومؤسساتها على نجاح المناهج وإصلاحها وتطويرها ومواكبتها لما يستجد في العالم من تغيرات حثيثة وتطورات متعاقبة.

ثانيًا: إنَّ مناهج العلوم الإسلاميَّة عبارة عن تلك الصياغات الاجتهادية الناظمة والضابطة لمجموعة القيم، والحقائق، والمعارف والمفاهيم والمعلومات المستفادة من النصّ الإلهيّ الثابت والهدي النبويّ الشريف، وتوضع في شكل مقرّرات ومواد تعليميّة لتقدّمها مؤسَّسة تربويَّة للنشء مستخدمةً جملةً من الأساليب التربويَّة وطرق التقويم الظرفيّة، التي تضمن تحقيق الأهداف المتمثّلة في تمكينهم من حسن فهم المراد الإلهيّ من الكتاب العظيم والسنة النبويَّة الطاهرة، فحسن تأهيلهم للعمل بما تشتمل عليه تلك النصوص من أحكام وتعاليم.

ثالثًا: إنَّ إصــلاح مناهج العلوم الإســلاميَّة لا يعني بالضــرورة تغييرها أو إلغاءها، وشتَّان بين الإصلاح والتغيير والإلغاء، فالإصلاح يروم تطوير هذه المناهج، والارتقاء بها تمكيناً لها من الصمود والثبات أمام التغيرات المعاصرة والتحديات المتتابعة، وتحقيقًا للأهداف والغايات المرجوة منها والمتمثلة في مساعدة النشء على تحقيق مقصد الخلافة لله وعمارة الكون وفق المراد الإلهيِّ، ويتحقق هذا الإصلاح من خلال مراجعة هادئة شاملة تهدف إلى معالجة أوجه النقص والقصور فيها اعتبارًا بكونها اجتهــادات بشريَّة لم ولن تخلو من نقص أو قصور أو تأثر بالواقع الفكريِّ والاجتماعيِّ والسياسيِّ والاقتصاديِّ. وبطبيعة الحال، إن الإصلاح من أجل الارتقاء أو التطوير ينبغي أن يلاذ بها بغض النظر عن أن تكون ذلك تلبية لدعوة عدو أو صديق، فالمبدأ الإسلامي الناصع: رحم الله امرءاً أهدى إليّ عيوبي.

رابعًا: تقع مناهج العلوم الإسلاميَّة في ثنائيَّة القطع والظنِّ ضمن المظنونات والمجتهدات، التي تنفسح للاجتهاد المتجدد، نظرًا وتطبيقًا، وذلك انطلاقاً من كونها صياغات اجتهاديَّة للقيم والمعارف والمعلومات والمهارات المنسوجة حول نصوص الكتاب والسنَّة النبويَّة الشريفة الطاهرة. وإنما كانت هذه المناهج ظنيَّة لأنَّها لم تشملها نصوص الكتاب الكريم والسنة النبوية الشريفة ببيان مفصَّل، ولأنَّه لم يرد في شأن أيِّ عنصر من عناصرها الأربعة نص من الكتاب أو السنة، وإنما يندرج جميعها ضمن النصوص العامة الواردة في المسألة التعليميَّة بشكل عامٍّ.

بناءً على هذا، فإنَّ حظَّ أهل العلم بالتربية والشرع في التعامل مع مسألة المناهج حظ وافر ووفير، إذ إنَّه يمكنهم أن يوسّعوا أهدافها ومحتوياتها وأساليبها وطرق التقويم فيها جانب التحليل والنقد والمراجعة والتطوير والتعديل والتجديد معتصمين في ذلك بكليات الشرع العامة، ومقاصده السامية، وقواعده الكليَّة المتمثلة في مراعاة الأولويات، والموازنة بين المصالح والمفاسد، جلباً ودرءًا، وفقه الواقع، واعتبار المآلات، وسوى ذلك من القواعد العواصم للمناهج من الحيدة عن الجادَّة.

خامسًا: إنَّ إصلاح مناهج العلوم الإسلاميَّة لا يعني بالضرورة تغيير أهدافها، أو محتوياتها، أو أساليبها، أو طرق تقويمها، ذلك لأنَّ إصلاح المناهج -يعني فيما يعني- تطوير ما يحتاج إلى تطوير، أهدافًا أو محتويات أو أساليب أو طرق تقويم، في ضوء الأوضاع والأحوال والظروف المستجدة في دنيا الناس، كما يعني الإصلاح الاستغناء عن الظرفيّ من هذه العناصر، ومعالجة أوجه النقص والقصور فيها، فضلاً عن النهوض بها لمجابهة تحديات الواقع المعاصر على جميع الأصعدة والمجالات.

سادسًا: إنَّ إصلاح مناهج العلوم الإسلاميَّة يروم تجديد النظر في عناصرها الأربعة بتحكيم محكمات الوحي الإلهيّ، ومقررات الهدي النبويّ المتواتر فيها، وتسديدها بالأصول العامة، والقواعد الكليّة، والمقاصد العليا، فضلاً عن ضرورة الالتفات إلى المآلات عند الهمّ بتوقيع محتويات على الواقع المعاصر.

وفضلاً عن هذا، فإنّ إصلاح المناهج يروم النظر إلى كافة النشاط المعرفيّ الإنسانيّ في إطار رشيدٍ من التصور الإسلامي الكلي الشامل للإنسان والكون والحياة والوجود انطلاقاً من مبدأ: ﴿قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿١٦٢﴾ لَا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَٰلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ﴾ (الأنعام: ١٦٢-١٦٣)!

سابعًا: إن مناهج العلوم الإسلاميّة، بعناصرها، تعد اجتهادات بشرية لا ينبغي أن تسمو على الإصلاح والمراجعة والتطوير كلما دعت الحاجة إلى ذلك، ويعد إصلاحها ومراجعتها من باب نقد (الذات)، ومحاسبة النفس، ولذلك، فليس من الإسلام في شيء النظر إلى اعتبار المناهج نصوصًا منزَّلةً ومقدَّسةً، بل هي ككلّ عملٍ إنساني يعتريه النقص والقصور والتأثر، ولا ينكشف نقصه ولا قصوره إلا من خلال المراجعة الشاملة الصادقة المخلصة، فالإصلاح الهادف.

ثامنًا: إنّ ثمة مجالات وآفاقًا لتحقيق الإصلاح المنشود للمناهج، سواء على مستوى الأهداف، أم المحتويات، أم الأساليب أم طرق التقويم، مما يستدعي اليوم ضرورة تكوين لجان تربويّة تكون مهمتها الأولى المراجعة الشاملة للأهداف، صياغة وتحريرًا، وللمحتويات، مضامين وترتيبًا، وللأساليب تجديداً، ولطرق التقويم تحديثاً.

وفضلاً عن هذا، فإنّ الحاجة تمسّ اليوم إلى ضرورة الاهتمام والاعتناء بفكرة التكامل بين القيم والمعارف من جهة، وبين علوم الدين وعلوم الدنيا من

جهة أخرى؛ فالفصام النكد بين هذه الثنائيات المتداخلة والمترابطة يمثِّل أهمَّ دليل على عدم تمكن المناهج التعليمية بشكل عامٍّ على إعداد الجيل المأمول، بل إنَّ هذا الفصام يعدُّ مسؤولاً عن الصراع التقليديِّ بين من يعرف بالعلمانيِّ وغريمه المتدين أو الدينيِّ. ولا أمل في القضـــاء على هذا الصراع بين الفريقين ما لم يتمَّ إعادة التكامل بين الدينيِّ والدنيويِّ، وبين النقليِّ والعقليِّ، وبين الروح والمادة، وبين عالم الغيب وعالم الشهادة.

وأخيرًا: إنّ إصلاح مناهج علومنا الإسلاميّة أمسى اليوم الأمل الوحيد المتبقي لتمكين الأمة من استعـــادة عافيتها واستئناف دورها الريادي القيادي. إذ بإصلاح هذه المناهج، بعناصرها، يمكن إعداد جيل قادر على تحقيق تلك الآمال والأحلام، وليكن ذلك الإصلاح بطريقة علميّة رشيدة رشيقة، فإنّ المأمول من القائمين على الشأن التربويّ في الجامعات والكليات والمعاهد العلميّة تكوين لجانٍ علميَّةٍ واعيةٍ مدركةٍ لأبعاد التحدِّيات الفكريَّة والاجتماعيَّة والسياسيَّة والاقتصاديَّة، وقادرةٍ على الارتقاء بها وتطويرها تطويراً يواكب العصر، ويمكن النشء من التمثل لمقررات الدين الحنيف وقيمه الثابتة، تمثلاً يجعله فاعلاً ومشاركًا، ومعتدلاً في سلوكه وتصرفاته، بعيدًا عن جميع أشكال التطرف والتزمت والتعنت والإفراط والتفريط.

والله الهادي إلى سواء السبيل، وما شهدنا إلا بما علمنا، وعلم البواطن موكول للظاهر والباطن.

الفهرس

الموضوع	الصفحة

وكلاء التوزيع

البلد	اسم الوكيل	رقم الهاتف	عنوانه
قطر	دار الثقافة دار الثقافة «قسم توزيع الكتاب»	٤٤٦٢٢١٨٢ ٤٤٤١٣٤٧١	ص.ب: ٨١٥٠ — الدوحة فاكس:٤٤٤٣٦٨٠٠-بجوار سوق الجبر
البحرين	مكتبة الآداب	٢٣١٠٦٢ ٢١٠٧٦٨(المنامة) ٦٨١٢٤٣ (مدينة عيسى)	ص.ب: ٢٨٧ — البحرين فاكس: ٢١٠٧٦٦
الكويت	مكتبة دار المنار الإسلامية	٢٦١٥٠٤٥	ص.ب: ٤٣٠٩٩ حولي شارع المثنى رمز بريدي: ٢٣٠٤٥ فاكس: ٢٦٣٦٨٥٤
سلطنة عمان	مكتبة علوم القرآن	٧٨٣٥٦٧٧	ص.ب:١٩٦٠ روي ١١٢ فاكس: ٧٨٣٥٦٨
الأردن	شركة وكالة التوزيع الأردنية	٥٣٥٨٨٥٥	ص.ب:٣٣٧١ — عمان١١١٨١ فاكس: ٥٣٣٧٧٣٣
اليمن	مجموعة الجيل الجديد	٧٨٠٤٠-٧١٣٦٣ ٢٧٠٣٨ -٧٥٨١١	ص.ب: ٥٤٤- صنعاء فاكس: ٢١٣١٦٣
السودان	دار الريان للثقافة والنشر والتوزيع	٤٦٦٣٥٧	ص.ب: ١١١٦٦- الخرطوم فاكس: ٤٦٦٩٥١
مصر	دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة	٢٧٤١٥٧٨ ٢٧٠٤٢٨٠ ٥٩٣٢٨٢٠	ص.ب: ١٦١ غورية ١٢٠ ش الأزهر - القاهرة فاكس: ٢٧٤١٧٥٠
المغرب	مكتبة منار العرفان للنشر والتوزيع	٧٣٣٣٢٩	نهج موناستير رقم ١٦- الرباط
الجزائر	دار الوعي للنشر والتوزيع	٠٢١٣١٧٠١٣٦٤٦ ٠٢١٣٥٤٥١١٠١٥	القطعة رقم ١٤٢ ب حي الثانوية - الروبة -الجزائر
إنكلترا	دار الرعاية الإسلامية	(01) 272-5170/ 263-3071	Muslim welfare House, 233. Seven Sisters Road, London N4 2DA. Fax: (071) 2812687 Registered Charity No:271680

إدارة البحوث والدراسات الإسلامية

هاتف: ٤٤٤٤٧٣٠٠

فاكس: ٤٤٤٤٧٠٢٢

برقياً: الأمة – الدوحة

ص.ب: ٨٩٣ – الدوحة – قطر

موقعنا على الإنترنت:
www. sheikhali-waqfiah.org.qa
www.Islamweb.net

البريد الإلكتروني: E.Mail
M_Dirasat@Islam.gov.qa

ثمن النسخة

الأردن	(٧٠٠) فلس
الإمارات	(٥) دراهم
البحرين	(٥٠٠) فلس
تونس	دينار واحد
السعودية	(٥) ريالات
السودان	(٥٠) قرشاً
عمان	(٥٠٠) بيسة
قطر	(٥) ريالات
الكويت	(٥٠٠) فلس
مصر	(٦) جنيهات
المغرب	(١٠) دراهم
الجزائر	(١٢٠) ديناراً
اليمن	(٤٠) ريالاً

* الأمريكتان وأوروبا وأستراليا وباقي دول آسيا وأفريقيا: دولار أمريكي ونصف، أو ما يعادله.

إدارة البحوث والدراسات الإسلامية

جائزة الشيخ

علي بن عبد الله آل ثاني

للعلوم الشرعية والفكر الإسلامي

إسهامًا في تشجيع البحث العلمي والارتقاء الثقافي الفكري، والسعي إلى تكوين جيل من العلماء، تطرح لعامها الحادي عشر موضوع

الحكم الراشد

إطعامٌ من جوع .. وأمانٌ من خوف

قيمة الجائزة (٢٠٠) ألف ريال قطري

آخر موعد لاستلام البحوث حزيران (يونيو) ٢٠١٥م

- **مدخل:**

لمحة تاريخية: نشأة نظام الحكم وتطور أشكاله؛ أهمية الحكم لإدارة المجتمع وتوفير الأمن وفض المنازعات؛ تعريف عام بأنظمة الحكم..

- **المحاور:**

- **في تحرير بعض المفاهيم والمصطلحات:** الحكم من مقومات الإسلام؛ الحاكمية: بين شرع الله ودور الإنسان في تنزيلها على الواقع؛ الأمة؛ الدولة؛ الحكومة؛ الولاية؛ الخلافة؛ الإمامة؛ تطبيق الشريعة وعلاقة التكليف بالاستطاعة؛ دار الإسلام؛ دار الكفر؛ دار العهد.
- **مقومات الحكم الراشد ومسؤولياته:** التزام الشورى في اختيار الحاكم؛ الشورى في إدارة شؤون الحكم؛ تحقيق مقاصد الشريعة حقوق الإنسان (العدل؛ الحرية؛ المساواة...)؛ شرعية المحاسبة والمسؤولية: مسؤولية الحاكم؛ مسؤولية المواطن؛ مسؤولية الأمة؛ مؤهلات أهل الحل والعقد.
- **غياب الفقه السياسي:** أسباب توقف الاجتهاد السياسي؛ الخروج على الحاكم، بين المصالح والمفاسد؛ نظام الحكم بين القيم الضابطة لمسيرة الحكم في الكتاب والسنة والبرامج الاجتهادية.
- **الاجتهادات التراثية ودورها في إعادة البناء:** أبعاد التجربة التاريخية؛ وعطاؤها في الحاضر والمستقبل؛ تجديد وسائل النظر، والاجتهاد لإيجاد أوعية شرعية لمسيرة الأمة والدولة والمجتمع.؛ استئناف الاجتهاد السياسي في ضوء فقه النص وفهم الواقع وتحدياته.
- **الحكم ومعيار الشرعية:** الحكم الراشد: وعلاقة الأمن بالاستقرار والتنمية؛ الشراكة السياسية؛ المواطنة؛ المعارضة؛ التعددية؛ تشكيل الأحزاب؛ غير المسلمين....؛ منظمات المجتمع المدني؛ المنظمات الدولية؛ المعاهدات الدولية؛ مقارنات؛ ومقاربات معاصرة؛ وتميز مقاصد الحكم في الإسلام؛ بناء تصور سياسي للتعامل مع التحديات واستشراف المستقبل.

• شروط الجائزة:

١- أن يكون البحث قد أُعدّ خصيصًا للجائزة.

٢- أن تتوفر في البحث شروط البحث العلمي.

٣- أن يلتزم الباحث بالمحاور المعلنة جميعها.

٤- يُقدم البحث باللغة العربية من ثلاث نسخ مطبوعة، ومخزنة على قرص (CD) مرفق بالبحث، إضافة إلى ملخص باللغة الإنجليزية، إن أمكن.

٥- لا يقل حجم البحث عن (٢٠٠) صفحة (A4)، ولا يزيد على (٣٠٠) حوالي: (٦٠.٠٠٠) كلمة بخط (Traditional Arabic) بحجم (16).

٦- تحجب الجائزة في حالة عدم ارتقاء البحوث للمستوى المطلوب.

٧- يجوز اشتراك باحثين أو أكثر في كتابة بحوث الجائزة.

٨ - تسحب قيمة الجائزة، إذا اكتشف أن البحث مخالف لبعض شروط الجائزة.

٩- لا تُمنح الجائزة للفائز مرة أُخرى إلا بعد مرور خمس سنوات.

١٠- التزام الباحث الفائز باستدراك ملحوظات المحكمين.

١١- على الباحث أن يرفق نبذة عن سيرته العلمية، ونسخة مصورة عن جواز سفره.

*** ترسل البحوث بالبريد المسجل على العنوان التالي:**

ص.ب: ٨٩٣ – الدوحة – قطر

لمزيد من الاستفسار:

هاتف: ٤٤٤٤٧٣٠٠(٩٧٤+)- فاكس: ٤٤٤٤٧٠٢٢

البريد الإلكتروني: m_dirasat@islam.gov.qa

موقعنا على الإنترنت: www.Islamweb.net